UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI, PROTECŢIEI SOCIALE ŞI PERSOANELOR VÂRSTNICE
AMPOSDRU

Fondul Social European
POSDRU 2007-2013

Instrumente Structurale
2007 - 2013

MINISTERUL EDUCAŢIEI NAŢIONALE

OIPOSDRU

Investeşte în oameni !

Proiect cofinanţat din Fondul Social European prin Programul Operaţional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013

Axa prioritară 1: „Educaţia şi formarea profesională în sprijinul creşterii economice şi dezvoltării societăţii bazate pe cunoaştere”

Domeniul major de intervenţie: 1.3 „Dezvoltarea resurselor umane din educaţie şi formare”

Titlul proiectului: „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învăţământul superior”

Cod Contract: POSDRU/87/1.3/S/63709

Beneficiar: Ministerul Educației Naționale

GHID DE BUNE PRACTICI

DIDACTICA RELIGIEI

Autor:
Lect. Dr. **ANDREI OLIVIA**
Universitatea L.Blaga Sibiu

Această lucrare a fost elaborată în cadrul Proiectului „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învăţământul superior”, proiect cofinanţat din Fondul Social European.

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod necesar poziția oficială a Uniunii Europene.

Nici o parte a acestei lucrări nu poate fi reprodusă fără acordul scris al Ministerului Educației Naționale.

CUPRINS

CAPITOLUL I. 6

ROLUL RELIGIEI ŞI AL EDUCAȚIEI RELIGIOASE ÎN ȘCOALĂ 6

I.1. EDUCAȚIA RELIGIOASA – ETAPĂ PRIORITARĂ ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII 6

I.1.1. Educaţia – ca iniţiere în lumea valorilor 6

I.1.2. Valoarea educaţională 8

I.1.3. Valorile religioase şi valenţele lor educative 9

I.1.4. Importanţa şi specificul educaţiei religioase 10

I.2. PRINCIPIILE EDUCAȚIEI RELIGIOASE 14

I.2.1. Principiul hristocentric 15

I.2.2. Principiul eclesiocentric 16

I.2.3. Principiul intuiţiei 16

I.2.4. Principiul accesibilităţii 17

I.2.5. Principiul învăţării conştiente şi active 18

I.2.6. Principiul sistematizării şi continuităţii cunoştinţelor 18

I.2.7. Principiul îmbinării teoriei cu practica 19

I.2.8. Principiul asigurării conexiunii inverse 19

I.2.9. Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor 19

I.2.10. Principiul motivaţiei 20

CAPITOLUL II 21

FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI RELIGIOASE REALIZATE ÎN ȘCOALĂ 21

II.1. IDEALUL, SCOPURILE ŞI OBIECTIVELE EDUCAȚIEI RELIGIOASE 21

II.2. COMPETENȚELE ŞI OBIECTIVELE DISCIPLINEI RELIGIE 23

II.2.1. Obiectivele educaţionale şi funcţiile lor 24

II.2.2. Organizarea pe niveluri a obiectivelor educaţionale 25

II.2.3. Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale 29

II.2.4. Avantajele unui model de proiectare centrat pe competenţe 32

CAPITOLUL III. 36

RELIGIA CA DISCIPLINĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT 36

III.1. DOCUMENTELE CURRICULARE: PLANUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT, PROGRAMA ANALITICĂ, PLANIFICAREA CALENDARISTICĂ, MANUALUL 36

III.1.1 Curriculum 36

III.1.2. Ciclurile curriculare 38

III.1.3. Planul cadru 40

III.1.4. Programele şcolare 44

III.1.5. Proiectarea activităţii didactice 48

III.1.6. Manualele alternative 49

III.1.7. Curriculum la decizia şcolii (CDS) 52

III.2. PREDAREA ŞI ÎNVĂȚAREA 57

III.2.1 Predarea 58
Criterii de clasificare 59
III.2.2. Învăţarea 61

CAPITOLUL IV. 64

ABORDAREA SISTEMATICĂ A METODEOLOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT 64
IV.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE 64
IV.2. METODE ACTIV-PARTICIPATIVE 65
IV.3. SISTEMUL METODELOR DE ÎNVĂŢĂMÂNT. CLASIFICARE 70
IV.4. DESCRIEREA PRINCIPALELOR METODE DE ÎNVĂŢĂMÂNT 71

CAPITOLUL V. 80

MIJLOACE DIDACTICE UTILIZATE ÎN STUDIUL RELIGIEI 80

CAPITOLUL VI. 83

EVALUAREA ȘCOLARĂ LA RELIGIE 83
VI.1. EVALUAREA – COMPONENTĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT 83
VI.2. STRATEGII DE EVALUARE 85
VI.3. METODE DE EVALUARE 88
VI.4. CERINŢE CALITATIVE PENTRU INSTRUMENTELE DE EVALUARE A REZULTATELOR ŞCOLARE 94
VI.5. REPERE PENTRU EVALUAREA UNEI LECŢII 95
VI.6. ERORI ÎN EVALUAREA DIDACTICĂ 96

CAPITOLUL VII. 99

FORME DE ORGANIZARE A EDUCAȚIEI RELIGIOASE ÎN ȘCOALĂ 99
VII.1. ORGANIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT PE CLASE ŞI LECŢII 99
VII.2. ALTE MODURI DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT 101
VII.3. PROBLEME PSIHOPEDAGOGICE ALE ORGANIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT PE CLASE ŞI LECŢII 102
VII.3.1 Organizarea elevilor pe clase 103
VII.3.2 Desfăşurarea procesului de învăţământ prin lecţii 105
VII.4. TIPURI FUNDAMENTALE DE LECŢII 106
VII.4.1. Lecţia de comunicare - însuşire a unor noi cunoştinţe 108
VII.4.2 Lecţia de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor 111
VII.4.3 Lecţia pentru formarea şi consolidarea priceperilor şi deprinderilor 112
VII.4.4. Lecţia de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare 113
VII.5. ALTE FORME DE DESFĂŞURARE A ACTIVITĂŢII INSTRUCTIV-EDUCATIVE 115
VII.6. PROIECTAREA LECŢIEI DE RELIGIE 116
VII.6.1. Activitatea de proiectare didactică 116
VII.6.2. Etape ale proiectării activităţii didactice 118
VII.6.3. Proiectarea lecţiei 121

VII.6.4. Proiectarea unei unităţi de învăţare 123

CAPITOLUL VIII. 125

PROFILUL PROFESORULUI DE RELIGIE 125

VIII.1. ROLURILE ŞI COMPETENŢELE PROFESORULUI 125

VIII.1.1. Aptitudinea pedagogică 125

VIII.1.2 Cunoaşterea aprofundată a conţinutului 127

VIII.1.3 . Cunoaşterea caracteristicilor elevului 130

VIII.1.4 Managementul clasei 132

VIII. 2. PROFESORUL DE RELIGIE 136

ANEXE 139

1. EXEMPLU DE PLANIFICARE CALENDARISTICĂ ANUALĂ 139

2. PLANIFICARE SEMESTRIALĂ PE UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE 143

3. EXEMPLE DE PROIECTE DIDACTICE PE TIPURI DE LECȚII 149

3.1 LECȚIA DE COMUNICARE – ÎNSUȘIRE A UNOR NOI CUNOȘTINȚE 149

3.2 LECȚIA DE RECAPITULARE ȘI SISTEMATIZARE A CUNOȘTINȚELOR 156

BIBLIOGRAFIE 165

CAPITOLUL I.

ROLUL RELIGIEI ŞI AL EDUCAȚIEI RELIGIOASE ÎN ȘCOALĂ

I.1. EDUCAȚIA RELIGIOASA – ETAPĂ PRIORITARĂ ÎN FORMAREA PERSONALITĂȚII

I.1.1. Educaţia – ca iniţiere în lumea valorilor

Din punct de vedere etimologic, termenul "educaţie" poate fi dedus din latinescul educo-educare, - ce înseamnă: a alimenta, a îngriji, a creşte. Cu înţelesuri similare întâlnim la francezi, în secolul XVI, termenul de "education" - din care va deriva şi cel românesc de educaţie. Termenul mai poate fi dedus şi din latinescul educe-educere, care înseamnă a aduce, a conduce, a scoate. Se pare că ambele traiecte etimologice sunt corecte, iar ramificaţiile semantice - de altfel, destul de apropiate, - concură la o decantare semiotică destul de precisă.

Cât priveşte determinarea realităţii acoperite de termenul în discuţie şi a conţinutului noţional, apar multe dificultăţi, întrucât fiecare pedagog a înţeles educaţia în mod diferenţiat.[1]

Astfel, vom exemplifica printr-o serie de definiţii, în care se încearcă surprinderea esenţei fenomenului educaţional, care au fost principalele păreri asupra acestei probleme.

❖ Educaţia este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare şi moralizare a omului, iar scopul ei este de a dezvolta în individ toată perfecţiunea de care e susceptibil (*Kant*).

❖ Educaţia e acţiunea de formare a individului pentru el însuşi, dezvoltându-i-se o multitudine de interese (*Herbrant*).

❖ Educaţia constituie acţiunea generaţiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a forma acestora din urmă anumite stări fizice, intelectuale şi mentale necesare vieţii sociale şi mediului special pentru care sunt destinate (*Durkheim*).

❖ Educaţia este acea reconstrucţie sau reorganizare a experienţei care se adaugă la înţelesul experienţei precedente şi care măreşte capacitatea de a dirija evoluţia celei care urmează (*Dewey*).

❖ Educaţia e o voinţă de iubire generoasă faţă de sufletul altuia pentru a i se dezvolta întreaga receptivitate pentru valori şi capacitatea de a realiza valori (Spranger).

❖ Educaţia este o *integrare*: integrarea forţelor vieţii în funcţionarea armonioasă a corpului, integrarea aptitudinilor sociale în vederea adaptării la grupuri, integrarea energiilor spirituale, prin mijlocirea fiinţei sociale şi corporale, pentru dezvoltarea completă a personalităţii individuale (*Hubert*).

❖ Şi, nu în ultimul rând, a educa înseamnă a cultiva curăţenia sufletească şi buna cuviinţă a copiilor şi tinerilor, a-l creşte pe copil moral şi în evlavie, a-i modela inteligenţa,

[1] Cucoş, C., 1996, *Pedagogia*, Iaşi, Editura Polirom, p.26.

a forma un *atlet pentru Hristos*; pe scurt, a te îngriji de mântuirea sufletului lui. Educaţia este asemenea unei arte: artă mai mare decât aceasta nu există, pentru că, dacă toate artele aduc folos pentru lumea de aici, arta educaţiei se săvârşeşte în vederea accederii la lumea viitoare (*Sf. Ioan Hrisostom*)[2].

Educaţia rămâne deci o funcţie a spiritului cu rădăcini înfipte în viaţa cea mai intimă şi mai curată a omenirii din toate vremurile. Oriunde au existat oameni, în toată vremea şi în orice parte a pământului, procesul educativ s-a împlinit mereu şi cu necesitate evidentă sub imperiul nezdruncinat al voinţei pentru perpetuarea celor mai mobile avuţii morale ale umanităţii.[3]

Ea contribuie astfel la existenţa în spirit a speţei umane, luminează nobleţea acesteia şi merge în consonanţă cu drumul ei de ascensiune către deplinătate morală, către o spiritualitate adevărată, către desăvârşire.

Sintetizând o serie de ipostaze ale educaţiei, surprinse în multiplele tentative de definire, vom evidenţia câteva trăsături ale fenomenului educaţional:

- mai întâi de toate, se poate afirma că demersul educaţiei este aplicabil doar speciei umane; această activitate nu se poate extinde asupra lumii plantelor sau animalelor, întrucât în acest perimetru factorul - *conştiinţă* (fără de care nu există educaţie) lipseşte cu desăvârşire. Astfel, între noţiunile de "dresaj" şi "educaţie" există o diferenţă esenţială;
- educaţia constă din sistemul de acţiuni preponderent deliberate; ea este o "propunere" a unei anumite intenţionalităţi, a unei previzibilităţi; acţiunile întâmplătoare şi toate influenţele ocazionale sunt purtate de mesaje educogene, dar nu pot fi induse la copii automat, ci mediate, integrate, exploatate - cu atenţie şi inspiraţie - prin acţiunile conjugate ale factorilor de educaţie;[4]
- educaţia se realizează în perspectiva unui ideal de personalitate umană, acordat la repere culturale şi istorice bine determinate;
- educaţia nu este o etapă limitată numai pentru a anumită vârstă, ci se prelungeşte pe întregul parcurs al vieţii unui individ;
- prin contribuţia spiritului în acţiunea educativă, se înţelege o răsfrângere susţinută chiar şi asupra invidualităţii fizice. Căci educaţia este o acţiune care vizează *întregul*, armonia. Ea nu se rezumă doar la dezvoltarea funcţiilor sufleteşti, ci promovează în mod fericit şi latura fizică din om. Ea nu dezvoltă numai forţele fizice ale unui om, ca să nu facă dintr-însul un atlet sau un sălbatic; nu dezvoltă numai forţele morale, ca să nu realizeze un entuziast sau un maniac; iar dacă ar dezvolta numai forţele intelectuale, ar face un original sau poate un monstru. Vizând un om complet, ea se îngrijeşte ca o armonie perfectă să existe în dezvoltarea ce o dă acestor forţe.[5]
- trebuie luat în considerare şi faptul că viaţa lăuntrică a omului se întemeiază pe un dinamism viu şi cu tendinţa de înnoire continuă, progresivă. Sursele acestui proces se găsesc în forţele individului, dar îşi câştigă hrană şi din contactul persoanei umane cu alte persoane, cu evenimente sau întâmplări etc. Deci, în faptul educaţiei stă împletit un element

---

[2] *Ibidem*, p.26.
[3] Giese, G., 1933, *Staat und Erziehung*, Hamburg, p.12.
[4] Hameline, D., 1986, *L'education, ses images et son propos*, Paris, p.53.
[5] Herzen, A.J., 1951, *Despre educaţie,* Bucureşti, p.33, după D. Călugăr, 1976, "Catehetica", Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, p.75.

uman fundamental: *legea spirituală dintre om şi om*. Raportul acesta este şi rămâne hotărâtor în desfăşurarea întregului proces educativ.

I.1.2. Valoarea educaţională

Aşa cum afirma Olivier Reboul, "*a învăţa înseamnă a te elibera de o ignoranţă, de o incertitudine, de o stângăcie, de o incompetenţă, de o orbire; înseamnă a ajunge să faci un bine, să înţelegi mai bine, să exişti mai bine. Ori, când spui "mai bine", zici "valoare*" ".[6]

De fapt, întreaga educaţie reprezintă o valoare prin ea însăşi, pentru că ajută la dezvoltarea conştiinţei valorilor vieţii.

Valoarea educaţională este acel raport optim dintre mijlocul de realizare a educaţiei şi finalitatea acesteia: formarea individului pentru umanitate. Orice opţiune care facilitează o punere în concordanţă a celor două componente acţionale interne (mijloace şi scopuri) dar se armonizează şi cu exigenţele valorice externe (ale spaţiului social, cultural, economic etc.) este în mod inerent o valoare educaţională.[7]

Deşi această definiţie este destul de generală, ea permite totuşi raportarea la o mare diversitate de elemente şi situaţii valorice specifice perimetrului educaţional. Olivier Reboul a identificat trei grupe de valori educaţionale:

- Scopurile educaţiei - valorile pe care le cultivă educaţia (integrarea în mediu, cultivarea autonomiei individului, a spiritului critic, a judecăţii etc.)
- Valori indispensabile educaţiei (ascultarea, disciplina, cooperarea, creativitatea etc.)
- Valori care ţin ca puncte de reper în judecarea rezultatelor educaţiei (portretul robot al elevului "bun", "deştept" etc.)[8]

Valoarea educaţională desemnează dezirabilul, ceea ce urmează a fi asimilat, materializat, contextualizat. Însă, nu este o reflectare a realului, ci mai degrabă un refuz al acestuia în numele unor alternative. Ea se naşte în tensiunea ivită în spaţiul de aşteptare a realităţii ce ţine să se împlinească în perspectiva realizabilului şi pare a fi un exerciţiu educaţional proiectiv, pe punctul de a se desfăşura la o altă cotă valorică. Astfel, o metodă didactică nu este valoroasă în sine, ci devine valoroasă în funcţie de circumstanţe.

Valoarea educaţională este o rezultantă a cel puţin patru variabile: scop, mijloc, situaţie, valoare de umanitate. Este o rezultantă reiterabilă, dar la o altă altitudine, care optimizează constant întâlnirea dintre elementele amintite.[9]

Prof. Constantin Cucoş face o clasificare orientativă a valorilor educaţionale, în funcţie de anumite cadre de referinţă:

- *Conţinutul* la care se referă: - cognitive, artistice, etice, comportamentale etc.;
- *Componentele educaţionale* purtătoare a acestor valori: - conţinuturi, finalităţi, metodologie didactică, forme de instruire, modalităţi de evaluare etc.;

---

[6] Reboul, O., 1992, *Les valeurs de l' education*, p.93, în Cucoş, C., 1995, "Pedagogie şi axiologie", Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, p.62.
[7] Cucoş, C., 1995, *Pedagogie şi axiologie...*, p.62.
[8] Reboul, O., 1992, *Les valeurs de l' education*, p.4.
[9] Cucoş, C., 1995, *Pedagogie şi axiologie...*, p.63.

- *Actorii* care le promovează cu prioritate: - *elevi*: conştiinciozitate, perseverenţă, spirit critic etc.; - *profesori*: măiestrie didactică, profesionalism, autonomie, comportament democratic etc.; - *factori de decizie*: competenţă profesională şi administrativă, spirit democratic, mobilitate educaţională, imparţialitate etc.; - si alţi actori: părinţi, preoţi, personal administrativ;
- *Gradul lor de extensiune*: - *individuale*: demnitate, onestitate, curaj, creativitate; - *comunitare:* civism, patriotism, toleranţă etc.; - şi *universale:* respectul vieţii, al drepturilor omului, aspiraţia spre progres şi perfecţiune;
- *Direcţia de penetrare* sau de impunere a valorilor: - de la societate către individ (cu scopul conservării valorilor); sau de la individ spre societate;
- *Funcţionalitatea* pe care o exercită: valori - scop (către care se tinde: cunoştinţe, moralitate, cooperare, sinceritate etc.) şi valorile - mijloc (care mediază încorporări suplimentare : deprinderi, autonomie intelectuală, capacitatea de evaluare şi autoevaluare etc.);
- *Validitatea temporală*: - fundamentale: valabile în toate perioadele istorice; - circumstanţiale: operaţionale la un moment dat;
- *Gradul de concretitudinea valorilor*: - abstracte (dreptate, frumos, bine); - concrete ("drepturile omului", "Mona Lisa", întrajutorarea etc.)[10]

În concluzie, putem spune că a situa în centrul culturii valorile, înseamnă, în plan educativ, a pune în inima conţinuturilor educative tot valorile. Însă, în acest caz ar fi necesară o schimbare de accent - de la predominanţa instrucţiei la cea a educaţiei propriu - zise, un salt de la informativ la formativ. Este vorba de o schimbare de optică în ceea ce priveşte sensul educaţiei şi al instituţiilor educative. Problematica lumii contemporane nu este o lozincă inventată de UNESCO, ci o realitate în care trăim.[11]

Acestei realităţi, educaţia tradiţională nu-i mai poate face faţă. Este nevoie de o educaţie dinamică, formativă, centrată valoric.

I.1.3. Valorile religioase şi valenţele lor educative

Aşa cum am arătat şi mai sus, omul, (alcătuit din *trup şi suflet*), are o existenţă multidimensională, raportându-se la existenţa nu numai prin raţionalitate sau inter-raţionalitate pragmatică, ci şi prin simţire şi prin trăire contemplativă. *Religia* îi oferă omului această şansă de a se proiecta într-un singur orizont de valabilitate ce transcende orice realitate factuală.

Valoarea educativă a religiei se datorează în primul rând faptului că ea satisface prima condiţie cerută adevăratului sistem de educaţie: prin învăţăturile ei se găseşte *adevărul*. Morala creştină, deşi în general e supranaturală, se reafirmă totuşi pe temelii raţionale şi adevărurile ei nu pot fi decât adevărate.[12]

Rolul de factor educativ al religiei a fost afirmat de mulţi pedagogi de seamă:

Volkelt în opera sa "Religion und Schule", spune: "*Suprimarea religiei ar însemna o grea lovitură pentru orice comunitate omenească, fiindcă idealul umanităţii este*

[10] *Ibidem*, p.65.
[11] Văideanu, G., 1998, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Bucureşti, Editura Politică, p.34.
[12] Miclea, I., 1942, *Principii de pedagogie creştină,* Blaj, Tipografia Seminarului, p.68.

strâns legat de fiinţa religiei. Religia apelează şi pune în valoare sentimentele cele mai nobile ale omului, pe când activitatea ştiinţifică nu se preocupă deloc de această nevoie sufletească a omului".

Foerster - acest mare pedagog modern, spune că religia e "*cel mai mare bun din istoria educaţiei*".

Tews, în "*Deutsche Erziehung in Haus und Schule*", ocupându-se de predarea religiei în şcoală, stabileşte că "*rolul acesteia e să ducă la credinţa în Dumnezeu ... să dea sprijin moralei - sprijin pe care nu-l oferă nici ştiinţa, nici filozofia, nici arta*".

Iar Portalis încheie în mod categoric: "*Nu există educaţie fără morală şi fără religie"*.[13]

Deci, concluzia generală este că, educaţia, ca proces de spiritualizare a omului, ar fi sărăcită dacă nu s-ar avea în vedere integralitatea dintre materie şi spirit.

Credinţa este o treaptă necesară pe drumul cunoaşterii şi autocunoaşterii. Prin religie, copilul nu numai că este pus în relaţie cu zonele perfecţiunii transcendente, dar totodată la nivelul persoanei se creează o predispoziţie de inserţie a eu-lui într-o lume de valori profunde, unde viaţa se concentrează, devine mai ardentă, mai personală, mai autentică. De aici decurg şi o serie de consecinţe practice ale credinţei religioase; ea tonifică motivaţiile, îmbie la acţiunea temeinică şi facilitează rezolvarea unor sarcini dificile.[14]

De altfel, între *credinţă şi educaţie* există o relaţie specială, în sensul în care educaţia tinde să spiritualizeze mai profund ceea ce Graţia divină a pus în om şi să-l înnobileze cu noi valori. Deci, viitorul unui om sau al unei comunităţi se clădeşte plecând de la supoziţia dezirabilităţii şi credinţei că acel viitor este cel ce trebuie conturat, câştigat, atins. Succesul unui act educativ este dat şi de insistenţa cu care educatorul îşi imaginează contururile personalităţii viitoare şi meditează adânc la toate detaliile acestui profil.

De credinţă are nevoie şi copilul, dar nu prin minciună, frică, inoculare, - că ceea ce face este bun, corect, dezirabil. Şi, în acest sens, este fundamental ca, *Dumnezeu şi copilul* să nu fie separaţi unul de altul, nici acasă, nici la şcoală. Căci, copilul scos de sub privirea blândă şi serioasă a lui Dumnezeu, lipsit de lumină, căldură şi hrană de sus, se zbate, rătăceşte, strigă fără încetare, - ca puiul răpit din cuibul său - după Cel care-I dăruieşte fericirea deplină.[15]

I.1.4. Importanţa şi specificul educaţiei religioase

În concepţia creştină, omul este, prin modul şi originea în care a fost creat, ca şi prin ceea ce Dumnezeu a sădit în fiinţa lui, *coroana creaţiei*. El a fost creat cu toate puterile fizice şi spirituale, necesare împlinirii scopului pentru care a fost creat şi anume acela de a se bucura de toate celelalte făpturi şi de a stăpâni peste ele (Fac.1,25), de a tinde neîncetat să ajungă la asemănarea cu Dumnezeu.

La început, existenţa omului implica o armonie perfectă faţă de natură, faţă de sine însuşi şi faţă de Dumnezeu. El tindea, prin natura sa morală şi spirituală spre

[13] *Ibidem*, p.70.
[14] Cucoş, C., 1995, *Pedagogie şi Axiologie...*, p.94.
[15] *Ibidem*, p.94.

Dumnezeu, căci avea o voinţă curată, iar sufletul său era lipsit de patimi. Însă, sfinţenia, dreptatea şi curăţia omului nu erau depline şi desăvârşite, şi de aceea el era susceptibil de progres spiritual.

Omul putea rămâne în această stare fericită, dar el a călcat "legea", a călcat porunca Făcătorului Său şi s-a făcut, prin voinţa sa liberă, "rob al legii", rob al păcatului. Ca urmare, a devenit muritor, mintea lui s-a întunecat, voinţa a slăbit, simţirea lui s-a pervertit.

Dacă înainte de păcat omul era aplecat, pe temeiul adevăratei sale libertăţi, spre bine, şi conlucra cu Duhul Sfânt prin puterile sădite în sufletul său de la Creaţie, după căderea în păcat a luat loc în fiinţa sa şi o înclinare spre rău.

"*La plinirea vremii*" (Gal.4,4), povara păcatului a fost ridicată prin întruparea Fiului lui Dumnezeu. Prin jertfa Sa răscumpărătoare El a refăcut legătura omului cu Dumnezeu: la repus pe om în posibilitatea mântuirii sale şi a dăruit Bisericii Sale Sfintele Taine. Dintre acestea, Sf. Botez - *baia naşterii din nou,* e taina prin care păcatul strămoşesc şi păcatele personale sunt şterse, care "*dă viaţă sufletului întărind şi dezvoltând credinţa, speranţa şi iubirea faţă de Dumnezeu şi dăruieşte darul învierii şi al nemuririi*".[16]

Astfel, renaşterea omului prin Iisus Hristos înseamnă înfăptuirea celei mai adânci şi mai cuprinzătoare opere educative-religioase. Educaţia creştină îşi întemeiază rostul şi îşi defineşte ţelul prin a imita activitatea lui Hristos în scopul mântuirii omului.[17] Hristos rămâne chipul desăvârşit al pedagogului creştin, iar activitatea sa învăţătorească perpetuează acţiunea pentru continua recreere a omului în duh creştin, prin lucrarea pururea mântuitoare a Bisericii.

În virtutea concepţiei creştine despre om, educaţia religioasă este nu numai posibilă ci şi necesară; căci voinţa liberă a omului îi oferă putinţa de a se îndrepta oricând spre bine, "*deoarece însşine ne dăm seama, că şi cele bune şi cele rele se află în a voi şi în a nu voi*".[18]

Apoi, aşa cum spune Sf. Vasile cel Mare "*de la originea noastră, o sămânţă de raţiune a fost aruncată între noi, şi aceasta conţine aptitudinea şi înclinarea de a iubi. Şcoala preceptelor se iveşte la timp pentru a cultiva cu grijă această iubire, a o alimenta metodic şi, prin harul lui Dumnezeu, o conduce la desăvârşire"*.[19] Prin şcoala perceptelor divine şi prin harul lui Dumnezeu este deci posibilă educaţia religioasă. Iar "sămânţa de raţiune… aruncată între noi" înseamnă spiritualitatea luminoasă care poate fi mereu sporită în om prin această educaţie.

Trebuie însă menţionat, de la bun început, că această activitate de modelare, de educare religioasă a omului nu porneşte şi nu depinde numai de om, ci ea presupune o lucrare sinergetică, o conlucrare armonică dintre cei doi factori esenţiali: *credinciosul şi Dumnezeu*. Căci numai o astfel de conlucrare este în stare să asigure clădirea sufletească unitară a creştinului.

---

[16] Andrutzos, Hr., 1930, *Dogmatica*, trad. pr. Dumitru Stăniloae, Bucureşti, p.342.

[17] Clement Alexandrinul, 1982, *Pedagogul,* în "Scrieri", partea I, colecţia P.S.B., vol. 4, Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, p.34.

[18] Sf. Ioan Gură de Aur, *Despre iubirea desăvârşită,* P.G., LVI, 202, în Dumitru Călugăr, "Catehetica"..., p.87.

[19] Sf. Vasile cel Mare, *Regulile monahale pe larg, răspuns la întrebarea II,* în Dumitru Călugăr, "Catehetica"..., p.87.

Iniţiativa desăvârşirii pleacă de la Dumnezeu, dar El aşteaptă din partea fiecăruia o voinţă sinceră. Astfel, libertatea omului în actul propriei sale desăvârşiri nu este stânjenită de harul pururea izbăvitor al lui Dumnezeu.

Harul lui Dumnezeu îl însoţeşte pe om în silinţele sale de perfecţionare morală, încă dintru început, deodată cu primirea Sfântului Botez, el fiind "altoiul sfinţitor al omului", căci, aşa cum spune Sf. Marcu Ascetul, harul primit la Botez "*este pricina tuturor virtuţiilor… şi nimenea dintre cei virtuoşi să nu-şi închpuie că a făcut binele numai prin puterea Lui…*"[20]

Educaţia religioasă nu poate rămâne o problemă privată, a fiecărui individ; ea cere o rezolvare a comunităţii şi instituţiilor care o deservesc. Cum şcolii îi revin sarcini pe direcţia dezvoltării şi formării intelectuale, morale, estetice, patriotice etc., de ce ar rămâne pe dinafară educaţia religioasă? Nu avem nevoie, oare, de un om complet, bogat echipat sufleteşte şi intelectual? "Primul serviciu pe care religia îl poate face şcolii este ca şcoala să poată restaura în elevi integritatea raţiunii, a raţiunii naturale" - scrie filozoful Jaques Maritain. Căci, spune mai departe autorul citat, "atâta timp cât învăţământul, în ansamblul său, este impregnat de o filozofie generală care nu se dăinuie decât experienţei sensibile, faptelor şi cifrelor, dezagregă raţiunea şi neagă puterea proprie de percepţie ca şi certitudinile cele mai valabile de care inteligenţa umană este capabilă - şi prima dintre acestea este cunoaşterea raţională a existenţei lui Dumnezeu; atâta timp cât se va cultiva o informaţie haotică în locul unei cunoaşteri integrate şi a unei unităţi spirituale, baza şi aşezămintele naturale pe care convingerile religioase le pot cultiva la tineri, rămân integrate şi sterile".

Educaţia religioasă presupune o introducere a subiectului în marile mistere, facilitând întâlnirea şi înţelegerea religiei şi a tradiţiei creştine.

Religia este, înainte de toate, un sistem de norme morale; ea răspunde unei existenţe supreme şi fundamentale: ascultarea şi supunerea faţă de transcendenţă. "*Dumnezeu nu mai este adorat şi temut ca un Stăpân, ci iubit ca un Tată. Fiecare dintre noi se poate simţi una cu Dânsul, iar viaţa creştină e traiul la un loc cu Dumnezeu". Însă, creştinismul nu e doar un simplu codice moral, ci un răspuns structural al vieţii noastre, atunci când ne confruntăm cu o alteritate…*[21]

Obiceiul principal al educaţiei religioase este cultivarea şi dezvoltarea religiozităţii la individul copil sau adult. Esenţa *religiei* constă în *fenomenul de credinţă*. Religiozitatea este o stare psihică derivată din credinţa într-un principiu suprem, etern şi imuabil.

Ca practică paideică, educaţia religioasă creştină, are ca proiect formarea şi desăvârşirea profitului moral-creştin, însumarea la nivel uman a unor virtuţi inspirate de exemplaritatea divină, o "îndumnezeire" a omului în măsura "coborârii" acestui atribut la dimensiunea şi condiţia umanului.

O definiţie demnă de reţinut a educaţiei religioase o aflăm în *Catehetica* pr.prof. D.Călugăr: "*Educaţia religioasă creştină este o acţiune specific umană, care se desfăşoară conştient de către un educator, conform unui plan sau a unei metode bine precizate. Ea*

[20] Sf. Marcu Ascetul, *Despre Botez*, în "Filocalia", vol.I, Bucureşti, Editura Harisma, 1993, pp.353-354.
[21] Cucoş, C., 1996, *Pedagogia...,* p.169.

este susţinută de iubire, de încredere, de libertate, şi de harul lui Dumnezeu, şi are drept scop: realizarea caracterului religios-moral cu desăvârşirea lui în personalitatea creştină“. [22]

Educaţia religioasă se poate realiza direct, prin instrucţie, prin însuşirea teoretică a fenomenologiei religioase şi a adevărurilor de credinţă. Dar ea se poate săvârşi indirect, prin modelarea, prin educarea caracterului şi a voinţei, prin formarea personalităţii religioase.

Este însă, foarte importantă o bună înţelegere a educaţiei religioase. Ea trebuie să se sprijine în primul rând pe *autonomizarea persoanei*, dând *libertăţii* umane un sens superior. Adevărata educaţie religioasă nu încearcă să-l izoleze sau să-l excludă pe om din universul profan, laic, ci scopul ei se conturează ca un nou umanism, în cadrul căruia omul se defineşte ca prin *libertate şi responsabilitate în faţa sinelui, a comunităţii şi a istoriei.*

Astfel, educaţia religioasă contribuie din plin la formarea individului, la implicarea în viaţa activă şi în social.

Dimensionată şi realizată în acord cu necesităţile psihice specifice fiecărei vârste în parte, educaţia religioasă are mai întâI o funcţie *informativă*, respectiv de punere la dispoziţia elevilor a unui set de cunoştinţe specifice cu caracter teologic, dogmatic, liturgic, de istorie şi filosofie a religiilor dar şi pronunţat caracter *formativ*, de interiorizare şi traducere în fapte de viaţă a normelor religioase.

Interiorizarea valorilor spirituale religioase se va finaliza printr-o serie de comportamente ale copilului în relaţie cu propriul eu, cu semenii şi cu Persoana Divină.

Este foarte important faptul că educaţia religioasă nu se rupe de celelalte laturi ale educaţiei care cultivă spiritul; ea e strâns legată de educaţia *estetică, morală, civică,* pe care le fortifică.

Astfel, *idealul* educaţiei religioase nu poate fi decât unul *integralist*; el constă “în a cultiva toate forţele de care dispune omul ca fiinţă psiho-fizică, precum şi valorile ideale menite să le inspire pe cel dintâI şi să le dea direcţie; cu alte cuvinte educaţia va tinde continuu la *realizarea valorilor ideale* şi idealizarea forţelor reale…”[23]

Educaţia creştină urmăreşte *realizarea comuniunii omului cu Dumnezeu*, ceea ce presupune însă o permanentă purificare de patimi şi o creştere în virtute din partea omului, iar acest lucru se poate realiza doar prin participarea activă a individului la viaţa cultică a Bisericii.

Aşa cum susţin Părinţii Bisericii şi întreaga Tradiţie creştină ortodoxă, paradigma existenţială după care se va inspira adevăratul creştin în acţiunile sale este şi *Iisus Hristos*. Astfel, în măsura în care noi ne dăruim Lui, şi Dumnezeu Se coboară spre noi. *El este modelul formator prin excelenţă*.

Educaţia religioasă ar putea atenua din unilateralitatea deplasării spre raţionalitatea sau pragmatismele înguste, excesive, în beneficiul unei culturi a sufletului şi spiritualului, atât de necesară oamenilor secolului nostru. Educaţia religioasă şi catehizarea presupun o introducere a subiectului în marile mistere existenţiale, facilitând întâlnirea cu

[22] Călugăr, D., 1976, *Catehetica...*, p.81.

[23] Radu, D., 1990, *Idealul educaţiei creştine*, în “Îndrumările metodice şi didactice pentru predarea religiei în şcoală”, Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, p.32.

valori înalte prin înţelegerea religiei şi tradiţiei creştine - pentru spaţiul nostru cultural. Experienţa religioasă îl face pe om să înţeleagă şi să acţioneze mai bine, îl invită la reflecţie, îl luminează interior.

Religia este, înainte de toate, un sistem de norme ce reglementează conduitele noastre; ea răspunde unei exigenţe supreme şi fundamentale: recunoaşterea existenţei unei fiinţe absolute, ascultarea şi supunerea faţă de transcendenţă.

Omul religios este o realitate care se raportează la sistemul de referinţe al religiei instituite. Nu putem viza omul religios în general, ci pe acel om racordat la o religie anume, care creează un spaţiu valoric, anumite exigenţe, norme, expectanţe.

Religia creştină propune un alt cadru normativ-spiritual decât alte religii. Credinţa trăită este multiformă, iar căile către divinitate sunt multiple. Însă, întotdeauna, sentimentul religios presupune prezenţa unui raport, a unei legături. De altfel, chiar termenul *religie* pare a deriva din latinescul *religare,* care s-ar referi tocmai la relaţia amintită. Raportul invocat se realizează între doi termeni oarecum asimetrici: omul - fiinţa mărginită şi Dumnezeu -instanţa supraomenească, infinită. Dar această asimetrie dă consistenţă şi durabilitate relaţiei instituite.

În urma consultării unei literaturi de specialitate, dar şi a unei reflecţii privind praxisul educaţional, s-ar putea extrage următoarele trăsături ale educaţiei religioase:

- doar omul poate fi educat în perspectivă religioasă; această latură formativă, ca şi educaţia în general, nu poate fi apanajul lumii subumane;
- educaţia religioasă presupune, în afară de om, prezenţa unei forţe sau dimensiuni transcendente, a unui factor informant mai presus de om şi de lume;
- în formarea religioasă a omului, libertatea este premisă şi rezultat al actului paideutic; este exclusă orice formă de constrângere sau sumisiune;
- educaţia religioasă presupune o serie de tactici procedurale şi metodologice deliberate şi conştiente, dimensionate de factorii care înfăptuiesc o atare educaţie;
- intenţionalitatea acestei laturi a educaţiei este imprimată şi de prezenţa unui scop, a unui proiect al devenirii personalităţii umane în perspectiva unor valori ce merită să fie încorporate de individul copil sau adult.

Educaţia religioasă tinde, ca orice tip de educaţie autentică, să faciliteze formarea unei viziuni personalizate asupra realităţii, a unui sens existenţial propriu, contribuind la afirmarea unei individualităţi şi la definirea unui caracter. Ea nu conduce la omogenizarea şi uniformizarea conştiinţelor. Pregnanţa trăsăturilor comune, prin prezenţa elementelor precise ale dogmei sau ale secvenţelor cultice, nu neutralizează decentrările interpretative subiective, ci stimulează trăiri personale, intense şi durabile.[24]

I.2. PRINCIPIILE EDUCAȚIEI RELIGIOASE

Pornind de a etimologia termenului *principiu* (lat. *princeps* ″primul″, ″cel mai important″) se poate afirma că principiile pedagogice exprimă adevăruri fundamentale ″pe care urmează să se sprijine toate raționamentele și deciziile unui profesor în legătură cu

[24] *Ibidem*, p.295.

modul optim de concepere şi de conducere a acțiunii educative în școli, indiferent de situația concretă cu care se confruntă".[25]

Astfel, principiile didactice pot orienta întregul demers al procesului de învățământ având în cadrul acestuia funcții importante: *funcții de orientare* (orientează activitatea cadrului didactic către factorii instrucționali care favorizează îndeplinirea obiectivelor), *funcții normativ- prescriptive* (respectarea principiilor conferă legitimitate acțiunilor cadrelor didactice), *funcții de reglare a activității instrucționale* (principiile pot deveni criterii de autoevaluare ale cadrului didactic).[26]

În cazul educaţiei religioase realizată în şcoală, alături de principiile didacticii generale, valabile la fiecare disciplină de învăţământ din actualul sistem educaţional public şi privat, se aplică şi principiile specifice domeniului religios: hristocentric şi eclesiocentric[27].

În proiectarea, desfăşurarea şi evaluarea rezultatelor lecţiilor de religie, principiile nu se aplică în mod distinct, separat sau chiar antagonic, între ele existând o necesară relaţie de interdependenţă, asigurând astfel condiţiile necesare îndeplinirii scopurilor şi obiectivelor pe care le urmăreşte aceasta.

I.2.1. Principiul hristocentric

Respectarea principiului hristocentric[28] impune centrarea educaţiei religioase pe persoana Mântuitorului Iisus Hristos, aşa cum El s-a revelat: Dumnezeu adevărat şi om adevărat. Din punct de vedere teologic, enunţul care se află la baza formulării acestui principiu reprezintă una dintre cele mai importante învăţături de credinţă creştină, alături de dogma Sfintei Treimi.

În plan didactic, respectarea acestui principiu impune prezentarea unui set de simboluri din Vechiul Testament, care au preînchipuit întruparea, viaţa, jertfa pe cruce, învierea, arătările de după înviere, înălţarea la cer, trimiterea Duhului Sfânt în lume şi prezenţa reală a Domnului Iisus Hristos în Sfânta Euharistie.

Persoana şi activitatea Domnului Iisus Hristos trebuie înţeleasă în modul în care S-a revelat oamenilor. Mântuitorul Iisus Hristos este desăvârşirea absolută, Adevărul şi Calea spre adevăr, Viaţa şi Domnul vieţii, care S-a întrupat pentru a restaura firea umană căzută prin păcat şi pentru a se face model de urmat. El este începutul şi sfârşitul, Cel în care s-au împlinit toate profeţiile, singurul punct fix al creaţiei, în ansamblul său.

Rolul esenţial pentru viaţa şi educaţia creştină a învăţăturii legate de Persoana Domnului Iisus Hristos a fost evidenţiat de Sfinţii Părinţi ai Bisericii, încă de la sfârşitul perioadei apostolice[29].

---

[25] Diaconu, M.,1997, *Teoria instruirii. Dicționarul Științelor Educației*, STED – CNSU, manuscris, în Iucu, R.,2008, *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Iași, Ed. Polirom, p. 203.
[26] Iucu, R.,2008, *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*, Iași, Ed. Polirom, p. 203.
[27] Opriş, D., *Dimensiuni creştine ale pedagogiei moderne...*, p. 189-195.
[28] Călugăr, D., *Catehetica...*, p. 164
[29] "*Acela este felul pe care l-a introdus Iisus Hristos aici jos, acelea sunt legile pe care le-a stabilit, şi morala pe care a întemeiat-o, încât cei ce-l urmează şi i se conformează devin imediat îngeri şi asemănători cu Dumnezeu, atât pe cât îi este posibil omului, chiar când el ar fi cel mai rău dintre*

I.2.2. Principiul eclesiocentric

Principiul eclesiocentric solicită profesorului de religie comunicarea de cunoştinţe conform învăţăturii Bisericii Ortodoxe şi în legătură cu viaţa acesteia, astfel încât să-i pregătească pe elevi pentru comuniunea eclesială, întru El. Instituţie divino-umană, întemeiată de Hristos Domnul prin jertfa Sa pe Cruce şi în urma Pogorârii Duhului Sfânt, Biserica poartă în sine pecetea infailibilităţii, întrucât conducătorul ei nevăzut este Mântuitorul Iisus Hristos: "*L-a dat pe El cap Bisericii, care este trupul Lui, plinirea Celui ce plineşte toate întru toţi*" (Efeseni 1,22-23).

Principiul eclesiocentric impune prezentarea argumentată a Bisericii drept "*stâlpul şi temelia adevărului*" (I Timotei 3,15), instituţia întemeiată pentru sfinţirea oamenilor. Educaţia religioasă în spirit eclesiologic presupune sprijinirea elevilor pentru dobândirea deopotrivă a conştiinţei apartenenţei la Biserică şi a credinţei în Dumnezeu, având ca expresie dragostea faţă de semeni şi primirea harului Duhului Sfânt prin Sfintele Taine, iar astfel să-şi asume şi să tindă spre împlinirea scopului pentru care au fost creaţi: asemănarea cu Dumnezeu şi fericirea veşnică. Nu întâmplător, Părinţii Bisericii au asemănat Biserica cu o şcoală a desăvârşirii: "*Nu pentru aceasta venim la biserică în fiecare zi, numai ca să ne întâlnim unii cu alţii şi apoi să ne despărţim, ci ca fiecare să învăţăm ceva folositor, ca să plecăm acasă după ce am primit doctoria pentru patima care ne supără. N-ar fi oare, una din cele mai mari nesocotinţe ca noi să cerem în fiecare zi copiilor noştri, care se duc la şcoală, să ne spună ce au învăţat şi nici nu ne gândim să-i lăsăm să se ducă fără folos şi degeaba la şcoală, dacă nu vedem că au vreun câştig, iar noi, oameni în toată firea, care venim la această şcoală duhovnicească, să nu fim măcar la fel de silitori ca şi copiii noştri, mai ales când câştigul priveşte mântuirea sufletului nostru?*" [30].

I.2.3. Principiul intuiţiei

Conceptul de ″intuiție″are multe valențe, de aceea în predarea religiei trebuie sa ne oprim la sensul psiho-pedagogic al acestuia, cel care vizează influența directă a obiectelor din lumea înconjurătoareasupra simțurilor noastre.

Întrucât cunoaşterea lumii spirituale se întemeiază pe sensibilitate şi raţiune, utilizarea intuiţiei în predarea religiei este cu atât mai necesară, cu cât noţiunile predate sunt mai abstracte la o anumită vârstă sau pentru un anumit nivel de înţelegere, întrucât nu este posibilă o educaţie religioasă în spirit evanghelic în absenţa unui conţinut teologic.

Importanţa principiului intuiţiei în educaţie este susţinută atât de textul biblic şi de scrierile Patristicii, cât şi de experienţa educaţională a Bisericii. Hristos i-a învăţat pe oameni folosind preponderent parabola: "*şi fără pildă nu le grăia nimic*" (Mt. 13, 34), prin care a valorificat evenimente concrete, inspirate atât din natură, cât şi din viaţa oamenilor, spre a le descoperi tainele Împărăţiei cerurilor.

---

oameni" (Sfântul Ioan Gură de Aur, *Omilii despre pocăinţă*, Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 1998, p. 59).

[30] Sfântul Ioan Gură de Aur, *Omilii la Facere*, vol. I, Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2004, p. 430.

Pedagogii din domeniul religios au considerat necesar să insiste asupra originii religioase a acestui principiu, odată cu apariţia noilor curente din educaţie, în prima parte a secolului XX: "*S-ar părea că pedagogia creştină foloseşte prin imitaţie principiul intuitiv al învăţământului, de la pedagogia generală. Or, pedagogia creştină de la Însuşi Domnul Hristos apreciază intuiţia. Căci ce este intuiţia în sine, decât înţelegerea anumitor realităţi, prin intermediul percepţiei externe şi interne?*"[31]. Preotul pedagog Mihail Bulacu delimitează intuiţia externă, reprezentată de relaţia dintre cunoştinţele religioase şi viaţa însăşi sau lumea înconjurătoare, care apropie cunoaşterea din domeniul educaţiei religioase de cea din domeniul ştiinţelor pozitive, în raport cu intuiţia internă sau spirituală, care valorifică resorturile sufleteşti ale omului, proprie religiei.

I.2.4. Principiul accesibilităţii

Cunoscut și sub denumirea de principiul accesibilizării și al individualității (sau al respectării particularităţilor de vârstă şi individuale ale elevilor), acesta presupune ca activităţile didactice să fie proiectate și desfăşurate pe măsura posibilităților reale ale elevilor.

Profesorul trebuie să fie un bun psiholog pentru a cunoaşte individualitatea elevilor și pentru a putea adapta conținutul învățării la gradul lor de dezvoltare psiho-fizică[32].

Mântuitorul i-a acordat o atenţie deosebită, racordând permanent prezentarea învăţăturii Sale la posibilităţile de moment dar şi viitoare ale ucenicilor, pe care le cunoştea cu puterea Lui dumnezeiască. Reprezentativă în acest sens este chemarea la apostolat a celor doi fraţi, Petru şi Andrei, cărora, pescari fiind, le-a spus: "*Veniţi după Mine şi vă voi face pescari de oameni*" (Matei 4, 8).

Principalele postulate ale acestui principiu, de care trebuie să se țină cont atât în definirea obiectivelor educaționale, cât și în celelalte momente ale activității educaționale – determinarea conținuturilor, alegerea metodelor, stabilirea ritmurilor de învățare – sunt:

a). În ceea ce privește accesibilitatea:

- să se țină cont de posibilitățile și de disponibilitățile reale ale celui care învață;
- dificultatea sarcinii de învățare trebuie să se situeze la ″nivelul proximei dezvoltări″(cu puțin deasupra posibilităților de moment ale elevului/studentului);
- dinamismul sarcinii de învățare trebuie menținut în sensul obținerii unei continuități a dezvoltării;
- dificultățile de învățare nu trebuie eliminate, ci exploatate în favoarea procesului de instruire și în favoarea elevului.[33]

b). În ceea ce privește individualizarea:

- trebuie tinut cont de faptul că nu toți elevii/studenții percep obiectele și fenomenele la fel, nu toți sunt atrași de aceleași aspecte ale procesului de învățământ, astfel recomandându-se diferențierea abordării pedagogice și metodice în funcție de fiecare elev/student;

[31] Bulacu, M. , *Pedagogie creştină ortodoxă...*, p. 334.
[32] Şebu, S., Opriş, M., Opriş, D., *Metodica predării religiei...*, p. 53.
[33] Iucu, R.,2008, *Instruirea şcolară..*, p. 205.

- aspectele legate de organizarea şi gruparea elevilor/studenţilor trebuiesc diversificate pentru a oferi fiecăruia posibilitatea de a dispune de timp de reflecţie şi de acţiuni individuale.[34]

I.2.5. Principiul învăţării conştiente şi active

Principiul învăţării conştiente şi active[35], susţinut mai ales prin rezultatele cercetărilor din domeniul psihologiei, solicită realizarea unei legături între noţiunile comunicate la o anumită vârstă şi natura dezvoltării psihice a omului.

Învăţarea conştientă depinde în mod direct de înţelegerea cunoştinţelor, de claritatea şi profunzimea cu care elevii receptează noţiunile noi. Învăţarea conştientă reprezintă suportul pentru învăţarea proprie, spre autoeducaţie. În educaţia religioasă, învăţarea conştientă reprezintă o condiţie a progresului real în cunoaşterea şi trăirea credinţei, ca urmare a suportului oferit de conştiinţa nivelului atins la un moment dat în urcuşul religios şi a încrederii în propriile posibilităţi, pe care o oferă rezultatele obţinute şi autoevaluarea corectă.

Învăţarea activă presupune participarea şi efortul personal al elevului, includerea şi antrenarea sa în activităţi multiple şi cu grade de complexitate diferite: realizarea de lucrări scrise, antrenarea în comentarea/dezbaterea unor teme sau în rezolvarea de probleme, exersarea unor acţiuni/gesturi etc. Caracterul activ al învăţării este susţinut în mod semnificativ prin utilizarea unor metode şi mijloace adecvate, prin care să fie facilitată însuşirea activă a noilor cunoştinţe.

I.2.6. Principiul sistematizării şi continuităţii cunoştinţelor

Principiul sistematizării şi continuităţii se respectă prin integrarea cunoştinţelor într-un sistem, astfel încât învăţarea să se realizeze prin raportarea şi integrarea acestora la experienţa şi cunoştinţele anterioare ale elevilor.

Astfel, în întocmirea documentelor şcolare, profesorul poate anticipa atât volumul, cât şi ritmul în care vor fi transmise cunoştinţele pentru a asigura învăţării un caracter sistematic şi continuu. Învăţarea va fi urmată de evaluare, cu scopul formării la elevi a deprinderilor de muncă independentă, dar şi al diminuării tendinţelor de învăţare în salturi, care conduce la apariţia lacunelor în pregătire şi, implicit, a sincopelor în dezvoltarea personalităţii religios-morale.

Respectarea principiului sistematizării şi continuităţii cunoştinţelor în lecţia de religie este posibilă datorită specificului conţinuturilor învăţării la această disciplină de învăţământ, selectat logic şi în conformitate cu structura conceptuală de gândire a elevilor[36].

---

[34] Idem, p.206.
[35] Cf. D. Călugăr, *Catehetica*..., p. 21.
[36] Şebu, S., Opriş, M., Opriş, D., *Metodica predării religiei*..., p. 54.

I.2.7. Principiul îmbinării teoriei cu practica

Principiul îmbinării teoriei cu practica cere ca noţiunile transmise să fie legate de viaţa concretă a elevilor, iar învăţarea să contribuie la transpunerea lor în practică şi la valorificarea cunoştinţelor teoretice învăţate. Acest lucru devine posibil doar atunci când este susţinut de preocuparea constantă a profesorului privind formarea elevilor în vederea realizării învăţării în circumstanţe şi contexte noi[37].

Învăţarea la religie se subordonează faptului că învăţătura creştină depăşeşte cadrul teoretic, aşa cum însuşi Mântuitorul a spus: "*Când ştiţi acestea, fericiţi sunteţi dacă le veţi face*" (Ioan 13,17).

I.2.8. Principiul asigurării conexiunii inverse

În educaţie, conexiunea inversă (feed-back-ul) reprezintă informaţia primită de profesor de la elevi, în mod continuu, nesistematic sau în urma unor probe de evaluare. Setul respectiv de informaţii este unul esenţial pentru buna desfăşurare a lecţiei, astfel încât respectarea acestui principiu exprimă şi măsura abandonării educaţiei de tip medieval, în favoarea unui parcurs modern în formarea elevilor.

Prin folosirea conexiunii inverse, profesorul identifică nivelul de realizare a obiectivelor operaţionale propuse şi, în funcţie de situaţie, alege modalităţile de ameliorare a rezultatelor, fără să aştepte sfârşitul unei activităţi didactice curente/ lecţii sau momente destinate exclusiv evaluării, atunci când, adesea, este prea târziu spre a se mai putea ameliora situaţia.

În educaţia religioasă, alături de observarea curentă, profesorul poate alege diferite modalităţi de realizarea a feed-back-ului, pentru fiecare moment al lecţiei/ secvenţă de învăţare, dar şi pentru aspecte care ţin de formarea religioasă a elevilor, dincolo de informaţii din domeniul religios[38].

I.2.9. Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor

Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor vizează obţinerea rezultatelor finale în procesul didactic în conformitate cu scopurile şi obiectivele educaţiei religioase. Durabilitatea[39] cunoştinţelor şi a competenţelor este dependentă de posibilitatea elevilor de a le actualiza şi utiliza în diferite contexte.

Un alt aspect important susţinut de acest principiu are în vedere legătura dintre persistenţa în timp şi fidelitatea achiziţiilor dobândite de către elevi şi, respectiv, gradul de împropriere, de integrare a lor în propria personalitate, care să conducă la mobilitate sau dinamism în valorificarea respectivelor acumulări. Achiziţiile dobândite prin învăţare poartă caracterul temeiniciei în măsura în care: se fundamentează pe elemente intuitive, concret-senzoriale, sunt generate de aplicaţii practice, cunosc o sistematizare logică, au fost

[37] Opriş, D., *Dimensiuni creştine ale pedagogiei moderne...*, p. 203-205.
[38] Şebu, S., Opriş, M., Opriş, D., *Metodica predării religiei...*, p. 56.
[39] Cf. D. Călugăr, *Catehetica...*, p. 21.

însuşite conştient şi în urma unui efort personal relevant, integrate într-un sistem şi aprofundate continuu.

I.2.10. Principiul motivaţiei

Motivaţia este legată de latura energetică a persoanei, care asigură un suport interior corespunzător oricărei activităţi. Pentru respectarea principiului motivaţiei se va urmări dezvoltarea interesului şi a curiozităţii elevilor şi prezentarea cunoştinţelor religioase astfel încât să poată răspunde întrebărilor existenţiale, esenţiale pentru aceştia[40].

Elevii pot fi motivaţi spre educaţia religioasă atât prin transmiterea unor cunoştinţe accesibile vârstei şi gradului lor de înţelegere, cât şi prin exemple concrete şi legate de experienţa lor nemijlocită, prin care să cunoască mai uşor adevărata valoare şi importanţa pe care o prezintă cunoştinţele religioase pentru propria viaţă.

Fericitul Augustin, un mare teoretician şi practician al educaţiei creştine, considera că "*interesul nu este dorinţa după un lucru complet necunoscut, ci pentru un lucru de care avem cunoştinţă*" (*De Trinitate*). Motivaţia nu poate să apară în lipsa accesibilizării şi sistematizării învăţării. Prin urmare, motivaţia interioară pozitivă, esenţială pentru formarea personalităţii umane, este susţinută şi de modul în care elevul este sprijinit să-şi susţină propriul urcuş prin valorificarea etapei curente de dezvoltare.

[40] Şebu, S., Opriş, M., Opriş, D., *Metodica predării religiei...*, p. 57.

CAPITOLUL II

FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI RELIGIOASE REALIZATE ÎN ȘCOALĂ

II.1. IDEALUL, SCOPURILE ŞI OBIECTIVELE EDUCAȚIEI RELIGIOASE

În mod curent, se utilizează termenul de *finalitate* ca denumire generică pentru tot ceea ce înseamnă intenţionalitate în educaţie. Acest lucru l-a determinat pe I. Nicola [41] să considere finalităţile o categorie integratoare, generală, care se exprimă în practica educaţională sub forma idealului educaţional, a scopurilor şi obiectivelor educaţionale. Finalităţile educaţiei în esenţa lor, circumscriu modelul de personalitate vizat de acţiunea educaţională. În această formulare, finalităţile nu-l pot orienta pe educator în acţiunea practică pe care o desfăşoară, de modelare a unor elevi şi de formare a unor comportamente cognitive, afective, atitudinale, foarte concrete. Aceste finalităţi devin funcţionale numai în măsura în care ele se diferenţiază în *ideal, scop* şi *obiective educaţionale.*

Idealul educaţional prefigurează modelul de personalitate solicitat de condiţiile sociale ale unei etape istorice, pe care educaţia este chemată să-l formeze în procesul desfăşurării ei. El desemnează finalitatea generală a acţiunii educaţionale. Prin idealul educaţional se proiectează şi se anticipează nevoile sociale obiective ale societăţii, precum şi aspiraţiile ei în ceea ce priveşte desfăşurarea finalitatea acţiunii educaţionale. Din acest motiv, idealul educaţional poate fi considerat o „instanţă valorică din care iradiază norme, principii, strategii, scopuri şi obiective determinate, care direcţionează procesul de formare a tinerei generaţii”.[42]

Scopurile educaţiei reprezintă obiective fundamentale, cu grade diferite de generalizare, definite pe baza idealului educaţional, care presupun schimbări observabile şi măsurabile la nivelul sistemului şi al procesului de învățământ.

Întrucât conferă activităţii educaţionale un caracter conştient şi activ, scopurile ocupă locul central în raport cu ceilalţi factori ai acţiunii pedagogice şi precizează organizarea şi planificarea acesteia[43].

Scopurile educaţiei sunt vizate printr-un amplu set de competenţe şi obiective cu grade diferite de generalitate ce urmăresc deprinderea, interiorizarea şi stăpânirea capacităţilor cognitive, afective şi voliţionale, în cadrul unor activităţi de tip formal sau nonformal.

În cadrul educaţiei religioase, dat fiind caracterul deosebit de complex al acesteia, prin care se urmăreşte informarea şi formarea elevilor în vederea conducerii lor de către profesor spre desăvârşire, idealul vieţii creştine, scopurile au în vedere cele trei aspecte: informativ, formativ şi educativ.

---

[41] Nicola, I.,1994, *Pedagogie,* EDP, Bucureşti, p.89.
[42] Cucoş, C.,*Pedagogie..,*p.190.
[43] Şebu, S., Opriş, M., Opriş, D., *Metodica predării religiei...*, p. 41.

Scopul informativ al educaţiei religioase desfăşurată în şcoală are în vedere transmiterea de către profesor a adevărurilor de credinţă necesare dobândirii unei vieţi religios-morale, a cunoştinţelor din învăţătura Bisericii, pe care elevii vor putea să le utilizeze şi să le aplice în viaţă. Sfânta Scriptură accentuează năzuinţa firească, ontologică, a omului spre cunoaştere şi înţelepciune, "*pentru înţelegerea cuvintelor adânci, pentru dobândirea unei îndrumări bune*" (Pilde 1,3).

Noţiunile comunicate se cer subordonate de către profesor principiului respectării particularităţilor individuale şi de vârstă ale elevilor, întrucât cantitatea şi mai ales calitatea cunoştinţelor dobândite de ei va determina modul în care acestea vor fi aplicate în viaţă. Programele şi manualele şcolare contribuie într-o măsură semnificativă la realizarea acestui scop, prin modul în care prezintă sau susţin conţinuturile învăţării.

Scopul formativ are în vedere dezvoltarea facultăţilor sufleteşti ale elevilor, spre a face posibilă formarea deprinderilor religios-morale şi aplicarea în viaţă a cunoştinţelor dobândite. Se bazează pe faptul că sufletul poate fi influenţat şi format de factorii externi şi urmăreşte pregătirea morală şi spirituală a elevilor prin dezvoltarea raţiunii, a voinţei şi a sentimentului.

Procesul de învăţământ este, în acelaşi timp, informativ şi formativ, însă la un moment dat accentul poate să cadă pe unul dintre cele două scopuri, în funcţie de strategia didactică aleasă de profesor şi de obiectivul didactic urmărit. Pentru ca educaţia religioasă să poate deveni formativă este necesar un set relevant de cunoştinţe, precum şi formarea la elevi a capacităţii de a le pune în valoare în relaţie cu propria dezvoltare şi în raporturile cu semenii.

Relaţia dintre însuşirea unor cunoştinţe religioase şi aplicarea lor este subliniată şi în Sfânta Scriptură: "*De la Mine va veni învăţătura şi legea Mea va fi lumină popoarelor*" (Isaia 51,4). În efortul de cunoaştere a lui Dumnezeu şi de împlinire a poruncilor Lui, fiecare dintre cei aflaţi pe drumul desăvârşirii întru Hristos Domnul primeşte ajutor divin şi răsplată: "*Pe cei care primesc învăţătura şi pe cei care se sârguiesc spre judecăţile Lui, îi miluieşte*" (Sirah 18,14).

Scopul educativ constituie ţinta supremă a educaţiei religioase şi urmăreşte conducerea elevului spre realizarea comuniunii cu Dumnezeu, posibilă doar prin cunoaşterea învăţăturilor Sale şi prin valorificarea acestora în vederea dobândirii virtuţilor. Scopul educativ al educaţiei religioase are în vedere dezvoltarea convingerii elevilor că o viaţă creştină autentică presupune căutarea lui Dumnezeu şi ajungerea la cunoaşterea Lui, prin lectura biblică şi duhovnicească, rugăciune, post, primirea Sfintelor Taine: "*Şi aceasta este viaţa veşnică: să te cunoască pe Tine, singurul Dumnezeu adevărat, şi pe Iisus Hristos*" (Ioan 17, 3).

Dificultatea atingerii acestui scop al educaţiei religioase, inclusiv în raport cu celelalte două, face din parcursul spiritual un continuum, inclusiv după terminarea de către elevi a perioadei de şcolaritate, până la sfârşitul vieţii. Dealtfel, porunca dată Apostolilor de către Mântuitorul (Matei 28,19) de a împlini această misiune nu a fost redusă la o lucrare informativă prin însuşirea adevărurilor de credinţă – "*învăţaţi toate neamurile*" – şi nici la una pur liturgică prin botez – "*botezându-le în numele Tatălui şi al Fiului şi al Sfântului Duh*" – , ci este şi o activitate educativă – "*învăţându-le să păzească toate câte v-am poruncit vouă*". Mântuitorul Iisus Hristos a arătat că este necesară împlinirea învăţăturii primite, deoarece educaţia religioasă nu constă în prezentarea unei învăţături oarecare, ci a

unei învăţături care trebuie transpusă în viaţă: "*Cuvintele pe care vi le-am spus sunt duh şi sunt viaţă*" (Ioan 6,63).

Împlinirea scopurilor educaţiei religioase realizată în şcoală presupune ca elevii să-şi formeze convingerea că, prin cunoaşterea şi punerea în practică a învăţăturilor revelate, pot ajunge la cunoaşterea personală a lui Dumnezeu ca unicul Izvor al Vieţii *şi sursa fericirii oamenilor.*

Obiectivele educaţionale sunt expresia cea mai concretă a intenţionalităţii procesului instructiv-educativ şi desemnează tipurile de achiziţii particulare (cunoştinţe, deprinderi, abilităţi, atitudini) la care urmează să ajungă elevii într-un anumit interval de instruire. În timp ce scopurile sunt aspiraţii sau intenţionalităţi pe termen mediu şi cu grad de generalitate mediu, obiectivele sunt sarcini particulare, mai analitice ale procesului educaţional şi care pot fi atinse în intervale de timp relativ mai mici.

Între ideal, scop şi obiective educaţionale există o strânsă legătură. Idealul vizează finalitatea acţiunii educaţionale în ansamblul ei, ca o componentă a mecanismului social, în timp ce scopurile şi obiectivele educaţionale orientează desfăşurarea unor acţiuni educaţionale concrete. Exigenţele de coerenţă a actului educaţional obligă la o derivare a scopurilor şi obiectivelor din idealul educaţional. De asemenea, oricât de corect şi precis ar fi formulate obiectivele educaţionale, eficienţa lor rămâne nesemnificativă dacă nu sunt încorporate într-o strategie coerentă de definire a scopurilor educaţiei.

II.2. COMPETENȚELE ȘI OBIECTIVELE DISCIPLINEI RELIGIE

Așa cum afirma profesorul Constantin Cucoș, conținuturile nu se construiesc pornind de la nimic, ci de la anumite intenții pe care le urmăresc cei care fac educația. Nu se poate face educație fără a avea încredere finalitatea demersului. Finalitățile educației se decantează pe axa idealitate – realitate, printr-un dozaj optim între dezirabilitate și posibilitate. Nivelul ideatic al finalităților educative trebuie să fie destul de ″înalt″, pentru a reprezenta un model funcțional, dinamic și în continuă transformare. Și în același timp, aceste finalități trebuie să se adreseze unor oameni concreți, să potențeze maximal forțele lor latente adecvându-se unor realități bine circumscrise din punct de vedere istoric, social, cultural; ele trebuie să permită o perfectare a inserției individului în social, dar și o creștere a răspunderii societății pentru destinele individuale. Numai prin reciprocitatea funcțională, dinamică, între planul general și cel particular se pot dimensiona idealuri, scopuri și obiective pertinente, cu adevărat valoroase și realizabile.[44]

Practica şcolară a dovedit că realizarea cu mai mare eficienţă a finalităţilor şi scopurilor propuse presupune reducerea decalajului dintre generalitatea lor orientativă şi solicitările curente ale planificării, programării şi desfăşurării procesului de învăţământ. Această cerinţă este realizată prin formularea *obiectivelor procesului de învăţământ* (numite şi obiective pedagogice sau educaţionale).

[44] Cucoș,C.,2006, *Pedagogie,* Iași, Polirom, p.189.

II.2.1. Obiectivele educaţionale şi funcţiile lor

Obiectivele educaţionale reprezintă ipostaza cea mai ″concretă″ a finalităţilor, desemnând tipul de schimbări pe care procesul de învăţământ îl aşteaptă şi/sau îl realizează, şi referindu-se la achiziţii de încorporat, redate în termeni de comportamente concrete, vizile, măsurabile şi exprimabile.[45]

Calităţi ale obiectivelor:

- obiectivele sunt formulate sub formă de enunţuri dacă indică *orientarea intenţională* a procesului de învăţământ spre realizarea de performanţe şi /sau competenţe de către elev ca subiect al învăţării. Această interpretare este conformă cu concepţia despre educaţia şcolară ca activitate sistematică orientată spre formarea unui tip determinat de personalitate;
- orice obiectiv *vizează* o anumită *schimbare în* sistemul personalităţii elevului. Această interpretare corespunde conceperii învăţării ca modificare adaptativă a conduitei (cognitive, afective sau psihomotorii);
- luând ca referinţă finalităţile şi scopurile, obiectivele circumscriu *domeniul* unei activităţi de predare-învăţare din cadrul procesului de învăţământ şi *tipul de schimbare* ce se aşteaptă să se producă în conduita elevului la sfârşitul respectivei activităţi (caracterul finalist).

În ipostaza de componente ale sistemului de organizare a procesului de învăţământ, obiectivele răspund anumitor necesităţi sau cerinţe de funcţionare a cestuia şi au anumite consecinţe asupra celorlalte componente. Aceasta înseamnă că îndeplinesc anumite **funcţii**:

Funcţia de orientare valorică a procesului de învăţământ. Formularea unui obiectiv nu este doar un simplu exerciţiu didactic menit să conducă la creşterea gradului de organizare a procesului de învăţământ, ci şi o opţiune şi o aspiraţie care se conformează anumitor valori privitoare la devenirea personalităţii elevului şi la realizarea lui socială. Conţinutul oricărui obiectiv are o dimensiune valorică, rezultată din concepţia despre societate, cunoaştere şi om.

Funcţia evaluativă. Aprecierea activităţii elevului presupune raportarea la anumite criterii, între care obiectivele deţin ponderea cea mai importantă.

Funcţia de reglare a procesului de învăţământ. Metodele, strategiile, conţinuturile sau practicile de evaluare didactică sunt şi trebuie să fie astfel alese de către cadrul didactic încât să conducă la realizarea obiectivelor propuse. Orice activitate didactică, planificarea şi programarea să debuteze cu formularea obiectivelor. Schimbarea obiectivului solicită modificări în toate celelalte componente ale procesului de învăţământ. Tot odată, nerealizarea unui obiectiv presupune analiza retrospectivă a modului de funcţionare a activităţii instructiv-educative pentru a introduce acele modificări sau a realiza acea reglare a sa care contribuie la creşterea eficienţei didactice.

Funcţia de anticipare a rezultatelor şcolare. În conţinutul oricărui obiectiv se prefigurează rezultatul ce se aşteaptă să se obţină la sfârşitul unei perioade de desfăşurare a activităţii instructiv-educative. Detaşându-se de formulările generale şi abstracte (de genul: transmiterea de cunoştinţe sistematice, formarea capacităţilor intelectuale, consolidarea

[45] Idem, p.191.

deprinderilor de comportare civilizată), obiectivele trebuie să fie astfel formulate încât să indice în termeni cât mai concreţi profilul unui elev, cunoştinţele şi abilităţile intelectuale, nivelul de dezvoltare afectivă, morală şi psihomotorie. Anticipând rezultatele şcolare, obiectivele mobilizează intr-o direcţie clară atât eforturile cadrului didactic, cât şi ale elevului.

Funcţiile pedagogice ale obiectivelor sunt complementare, în sensul că nerealizarea uneia are consecinţe negative asupra îndeplinirii celorlalte şi implicit asupra funcţionării optime a întregului proces de învăţământ. Totodată, obiectivele au o poziţie strategică în organizarea şi funcţionarea ca sistem a procesului de învăţământ, influenţând selecţia şi modul de aplicare a celorlalte componente ale acestuia.

II.2.2. Organizarea pe niveluri a obiectivelor educaţionale

Obiectivele educaţionale nu se prezintă ca un tot nediferenţiat la care cadrul didactic s-ar putea raporta în mod întâmplător pentru a selecta, pe baza anumitor criterii, pe cele ce îşi propune să le realizeze intr-o perioadă sau alta a procesului de învăţământ. Dimpotrivă, obiectivele sunt *diferenţiate.* Cea mai obişnuită şi mai practică diferenţiere a obiectivelor se face în funcţie de gradul lor de generalitate, distingându-se între: obiectivele generale, specifice şi operaţionale.

Obiectivele generale indică domeniile şi tipurile de schimbări educative care sunt în concordanţă cu scopurile şi finalităţile învăţământului - în general, şi ale unui ciclu şcolar (primar, gimnazial etc.), în special. După cum indică şi numele, ele au încă un caracter general, dar este vorba de o „generalitate specifică", întrucât sunt delimitate cu mai multă precizie pentru a avea incidenţă directă asupra activităţii de predare şi învăţare. În formularea şi ordonarea obiectivelor generale, problema pedagogică importantă este de a specifica domeniile schimbărilor educative. În acest sens, au fost formulate două modele reprezentative.

a) ***Modelul morfologic*** se bazează pe o anumită concepţie psihologică despre inteligenţă, considerată ca structură de operaţii mentale implicate în rezolvarea de probleme şi obţinerea de performanţe. Dacă au fost distinse operaţiile mentale specifice inteligenţei, atunci acestea sunt luate ca referinţă în formularea obiectivelor generale fără a se introduce vreo ordine ierarhică. Accentul este pus pe combinarea diferitelor operaţii şi a obiectivelor ce le corespund pentru a progresa în dezvoltarea inteligenţei. Aplicarea pedagogică a acestui model este deocamdată relativ restrânsă, o mai mare utilitate acordându-se celui care urmează.

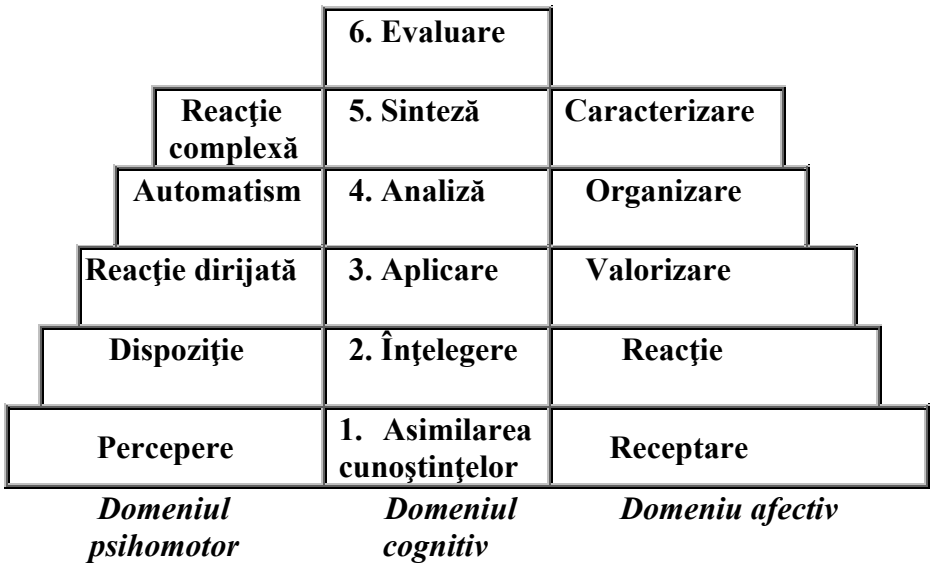
b) ***Modelul clasificării ierarhice*** a fost iniţiat de B. S. Bloom în deceniul al şaselea. Acest model are două dimensiuni: una de conţinut şi alta de diferenţiere şi ordonare.

Dimensiunea de conţinut se bazează pe distincţia dintre componentele cognitive, afective şi psihomotorii ale activităţii psihice implicate în învăţare. Totodată, se au în vedere diferenţele dintre conţinuturile *învăţării cognitive* (centrată pe asimilarea, manipularea şi producerea cunoaşterii, în special a celei ştiinţifice), ale *învăţării afective* (asimilarea şi practicarea de atitudini, norme şi reguli, valori etc.) şi ale *învăţării psihomotorii* (formarea de deprinderi necesare îndeplinirii unei activităţi motorii, cum ar fi: scrisul, dactilografia, manipularea unor instrumente sau unelte etc.).

Cea de-a doua dimensiune introduce o diferenţiere şi o ordonare a proceselor psihice implicate în învăţare în funcţie de gradul lor de complexitate. Pentru fiecare domeniu de conţinut (cognitiv, afectiv sau psihomotor) se delimitează în mod progresiv operaţii eu grade diferite de complexitate şi de accesibilitate pentru elevii implicaţi în învăţare.

Cele două dimensiuni sunt combinate şi conduc la elaborarea de taxonomii sau clasificări ierarhice ale obiectivelor generale. Taxonomia obiectivelor educaţionale este un sistem de clasificare şi ordonare ierarhică a obiectivelor generale în funcţie de domeniul lor de conţinut şi de gradul specific de complexitate a operaţiilor mentale implicate în învăţare. Taxonomiile sunt specializate pe domenii de conţinut (cognitiv, afectiv şi psihomotor), în cadrul fiecărui domeniu indicându-se ordonarea ierarhică a obiectivelor (vezi Figura nr. 1) în funcţie de gradul de complexitate a operaţiilor, capacităţilor psihice implicate în realizarea lor.

Figura nr. 1 Modelul clasificării ierarhice (taxonomice) a obiectivelor pedagogice



Pentru ***domeniul cognitiv*** criteriul principal de organizare îl constituie ordonarea obiectivelor de la simplu la complex, după cum urmează:

- *Achiziţia cunoştinţelor* vizează cunoaşterea terminologiei, datelor factuale, definiţiilor, principiilor, teoriilor. Este pusă în evidenţă prin operaţii de redare, reproducere, recunoaştere.
- *Comprehensiunea* presupune transpunere, reformulare, rezumarea unei comunicări, interpretare, extrapolare, sub forma evidenţierii consecinţelor etc.
- *Aplicarea* vizează utilizarea cunoştinţelor pentru a rezolva situaţii noi.
- *Analiza* semnifică descompunerea unui material în părţile sale componente, relevarea relaţiilor dintre aceste părţi etc.
- *Sinteza* echivalează cu capacităţile de ordin creativ, materializându-se în producerea unei lucrări personale (compunere), în elaborarea unui plan de acţiune etc.
- *Evaluarea* implică formularea judecăţilor de valoare în legătură cu o

anumită problemă, pe criterii de coerenţă, rigoare, eficienţă etc.

Domeniul afectiv, adoptă drept criteriu de clasificare interiorizarea unei norme sau valori:

- *Receptarea* presupune conştientizarea de către elev a prezenţei unor valori, norme, exigenţe şi acordarea atenţiei.
- *Reacţia* presupune răspunsul voluntar la aceste valori (elevul le caută şi simte satisfacţie în raport cu ele).
- *Valorizarea* implică preţuirea şi preferinţa elevului pentru valori, acceptarea acestora.
- *Organizarea* implică ierarhizarea valorilor în sistem şi stabilirea valorilor dominante.
- *Caracterizarea* se referă la faptul că sistemul de valori constituit exprimă personalitatea elevului.

Domeniul psihomotor *utilizează* ca principiu ierarhic de ordonare gradul de stăpânire al unei deprinderi pentru a îndeplini o activitate motorie:

- *Perceperea* este actul preparator pentru o deprindere motorie şi bazează pe stimulare şi descifrare senzorială.
- *Dispoziţia* se referă la starea de pregătire pentru a putea efectua act motor (cunoaşterea ordinii operaţiilor, a instrumentelor necesare).
- *Reacţia dirijată* are în vedere componentele din care se constituie o deprindere.
- *Automatismul* reprezintă deprinderea finalizată.
- *Reacţia complexă* implică deprinderile eficiente, în contexte diferite.

Obiectivele generale şi prezentarea lor taxonomică nu sunt specifice doar pentru un ciclu de învăţământ sau pentru o disciplină (obiect) de învăţământ. Ele sunt axate pe activităţile sau procesele psihice implicate în diferite tipuri de învăţare, fiind astfel compatibile cu diferite obiecte de învăţământ şi realizabile în diferite cicluri şcolare.

Obiectivele specifice sunt obiective care specifică rezultatele aşteptate ale învățării la finalul unui an de studiu şi urmăresc progresul în formarea de capacităţi şi achiziţia de cunoştinţe ale elevului de la un an de studiu la altul.[46]

De regulă, aceste obiective sunt prezentate în programele şcolare ale fiecărui obiect de învăţământ. În formularea obiectivelor specifice se corelează două componente:

- una care indică *domeniul de conţinut* (informaţii, reguli, algoritmi de calcul etc.) care este identificată pe baza considerării conţinutului teoretic, informaţional tehnic etc. al unei discipline specializate;
- iar cealaltă *procesele psihice* sau modul de abordare de către elev a conţinutului respectiv în activitatea de învăţare, care presupune considerarea categoriilor taxonomice ale obiectivelor generale şi nivelul de dezvoltare psihică a personalităţii elevului pentru a alege acele activităţi de învăţare care sunt accesibile unei anumite vârste.

Obiectivele operaţionale au un caracter concret şi sunt realizabile în situaţii specifice de învăţare, în cadrul lecţiilor şi în afara lor, cu ajutorul diverselor resurse şi mijloace pedagogice.

[46] Idem, p.201.

Obiectivele operaţionale sunt elaborate pentru fiecare lecţie de către cadrul didactic pe baza obiectivelor specifice unei discipline şi a obiectivelor generale, prin considerarea conţinutului predării/învăţării şi prin aplicarea tehnicii de operaţionalizare. Totodată, ca şi obiectivele specifice, obiectivele operaţionale au două dimensiuni:

- una *de conţinut* (informaţia, problema etc.), care constituie obiect al învăţării, şi
- alta *de formă* sau *propriu-zis operaţională* indicând sarcina de învăţare pentru elev.

În sarcina de învăţare se indică modul de abordare a unui conţinut de către elev, ce trebuie să facă elevul cu un conţinut dat (să memoreze o definiţie, să analizeze o ortogramă, să aplice un algoritm etc.).

Considerând cele două dimensiuni, pentru a fi corecte, obiectivele operaţionale trebuie să îndeplinească următoarele ***condiţii pedagogice***:

De conţinut:

- orice obiectiv operaţional trebuie să specifice. atât conţinutul, cât şi modul de abordare sau sarcina de învăţare a elevului (accentul fiind pus pe alegerea adecvată a modului de abordare);
- precizarea sarcinii de învăţare trebuie să fie cât mai variată, evitându-se tendinţa de solicitare excesivă a memoriei elevilor;
- opţiunea pentru o sarcină de învăţare determină cadrul didactic să aleagă acele resurse şi procedee de instruire care conduc la realizarea ei de către elevi;
- sarcinile de învăţare trebuie să fie accesibile elevilor, adică să se bazeze pe experienţele anterioare de învăţare şi să conducă la rezolvarea de noi probleme.

De formă:

- obiectivele operaţionale nu descriu activităţile cadrului didactic, ci sunt astfel formulate astfel încât să indice schimbările aşteptate în structura mentală sau comportamentală a elevului în urma trecerii acestuia printr-o situaţie de predare învăţare;
- schimbările aşteptate trebuie să fie indicate în termeni cât mai concreţi, pentru a putea fi înţelese de elevi ca sarcini de învăţare şi pentru a fi observabile, chiar măsurabile după ce s-e terminat situaţia de predare /învăţare;
- fiecare obiectiv conţine o singură sarcină de învăţare, evitându-se multiplicările de tipul: memorare, înţelegere şi aplicare (cu privire la acelaşi conţinut);
- formularea obiectivelor trebuie să se facă în mod economicos, cu puţine cuvinte, eliminându-se expresiile redundante;
- obiectivele operaţionale trebuie grupate logic în jurui unităţii tematice a unei lecţii;
- pentru a facilita evaluarea şi selecţia mijloacelor pedagogice de realizare, în obiectiv se indică şi criteriile pe baza cărora se admite că elevul a atins performanţa aşteptată.

Îndeplinirea acestor condiţii trebuie avută în vedere atunci când se procedează la elaborarea obiectivelor operaţionale prin aplicarea tehnicii de operaţionalizare.

II.2.3. Operaţionalizarea obiectivelor educaţionale

Într-o accepţiune largă, operaţionalizarea este *activitatea de specificare sau identificare a referinţelor concrete, practice, ale unui concept sau enunţ general şi abstract*. Ea se referă atât la ansamblul operaţiilor succesive de trecere de la abstract la concret, cât şi la specificarea criteriilor sau indicatorilor prin care o acţiune sau un comportament dobândeşte caracteristica de a fi operaţional sau concret. În domeniul obiectivelor pedagogice, operaţionalizarea are două sensuri:

a) Trecerea progresivă de la nivelul finalităţilor, scopurilor şi obiectivelor generale sau specifice la formularea obiectivelor operaţionale. Această activitate se mai numeşte şi derivare: scopurile sunt derivate din finalităţi, obiectivele generale din scopuri etc., împreună constituind însă un tot unitar. Această înlănţuire este fundamentală pentru aprecierea coerenţei de ansamblu a educaţiei şcolare. În absenţa derivării, obiectivele operaţionale nu mai sunt integrabile în cele specifice, care nu sunt formulate pe baza obiectivelor generale, iar acestea nu exprimă cerinţele scopurilor şi finalităţilor. Drept consecinţă, apar efecte negative atât în planul realizării finalităţilor educative, cât şi în trecerea progresivă a unui elev dintr-un ciclu şcolar în altul. De exemplu, dacă elevii nu-şi însuşesc în ciclul primar deprinderile de scris, citit şi calcul aritmetic, sunt imposibil de realizat obiectivele generale şi specifice ale ciclului gimnazial. Este afectată negativ atât dezvoltarea personalităţii elevilor, cât şi coerenţa de ansamblu a educaţiei şcolare.

b) Al doilea sens pedagogic al operaţionalizării constă în specificarea criteriilor sau indicatorilor pe baza cărora un obiectiv dobândeşte caracteristica de a fi operaţional (vezi **Tabelul nr. 2**. Integrarea domeniilor pentru operaţionalizarea obiectivelor).

De regulă, sunt menţionate două criterii de elaborare şi apreciere ale operaţionalizării unui obiectiv:

1. *performanţa* (criteriul comportamental) şi
2. *capacitatea intelectuală* (criteriul competenţei).

Performanţa este expresia nivelului de realizare a unei sarcini de învăţare. Fiind dat un conţinut al învăţării, prin operaţionalizare trebuie specificat acel indicator pe baza căruia se poate constata şi aprecia că elevul a realizat un anumit progres, că s-a produs o anumită schimbare în sistemul personalităţii lui la sfârşitul perioadei în care a fost angajat intr-o situaţie de predare /învăţare. Indicatorul cel mai concret ai performanţei în învăţare este, conform teoriei comportamentaliste (behavioriste), comportamentul, actul sau manifestarea. vizibilă pe care elevul o poate releva.

Tabelul nr. 2 Integrarea domeniilor pentru operaţionalizarea obiectivelor[47]

Domeniul cognitiv	**Domeniul afectiv**	**Domeniul psihomotor**
1. Cunoaştere: să definească, să recunoască,	*1. Receptare:* să diferenţieze, să separe,	*1. Percepere:* să observe, să recunoască,

[47] după De Landsheere, G. V., 1979, *Definirea obiectivelor educatiei,* EDP, Bucureşti.

să identifice, să enumere, să formuleze etc.	să aleagă, să combine etc.	să analizeze, să compare etc.
*2. Comprehensiun*e: să explice, să ofere exemple, să interpreteze, să distingă, să estimeze, să transforme etc.	*2. Reacţie, răspuns:* să discute, să joace, să se conformeze etc.	*2. Dispoziţie:* să dorească, să insiste etc.
3. Aplicare: să aplice, să stabilească legături, să demonstreze, să organizeze, să descopere etc.	*3. Valorizare:* să accepte, să renunţe, să nege, să dezbată, să argumenteze, să ajute etc.	*3. Reacţie dirijată:* să aplice, să răspundă etc.
4. Analiză: să observe, să clasifice, să aleagă, să ilustreze etc.	*4. Organizare:* să discute, să compare, să formuleze, să organizeze, să armonizeze, să realizeze un plan de idei etc.	*4. Automatism:* să execute corect etc.
5. Sinteză: să compună, să povestească, să formuleze, să rezume etc.	*5. Caracterizare:* să schimbe, să revizuiască, să completeze, să aprecieze critic, să rezolve etc.	*5. Reacţie complexă:* să execute corect, fără efort etc.
6. Evaluare să analizeze, să compare, să aprecieze, să decidă, să argumenteze etc.		

R F. Mayer a propus o tehnică de elaborare a obiectivelor operaţionale bazată pe considerarea performanţelor sub forma comportamentelor finale observabile şi măsurabile obţinute la sfârşitul fiecărei etape de predare/învăţare. Conform acestei tehnici, orice obiectiv operaţional include un singur comportament final caracterizabil prin trei indicatori.

1. *Specificarea comportamentului final.* Luând ca referinţă categoriile taxonomice şi verbale de acţiune corespunzătoare, în funcţie de conţinutul particular al unei

sarcini de învăţare, se descrie rezultatul care se aşteaptă de la elev în finalul realizării acesteia.

2. *Descrierea condiţiilor de realizare* circumscrise cadrului de manifestare a comportamentului final. Se disting două tipuri de condiţii: *prealabile,* adică referitoare la comportamentele pe baza cărora este posibilă realizarea noului comportament final, şi *actuale,* adică mijloacele şi contextul de realizare a performanţelor. De regulă, condiţiile prealabile sunt specificate de obiectivele care precedă pe cel în cauză într-un set de obiective logic coerente şi atunci nu mai este necesară invocarea explicită a cerinţelor prealabile. Dacă distanţa. dintre performanţa nou-aşteptată şi comportamentele anterioare este mare, atunci este necesară evocarea acestora din urmă în formularea unui obiectiv operaţional.

3. *Specificarea nivelului de reuşită minimală* Performanţele se distribuie într-un evantai pe care se disting trei puncte sau niveluri critice. Nivelul *minim* indică acel răspuns al elevului fără de care nu este posibilă trecerea intr-o nouă etapă de învăţare. Acest nivel este apreciat pe baza analizei conţinutului sarcinilor ulterioare de învăţare.

Toţi elevii unei clase trebuie să ajungă să manifeste comportamentele corespunzătoare nivelului minim acceptabil pentru a evita fenomenul acumulării de goluri în sistemul de cunoaştere şi deprinderi şi a nu îngreuna astfel rezolvarea sarcinilor viitoare de învăţare. Peste nivelul minim se situează un evantai cuprinzător de performanţe, trecând prin nivelul mediu şi până la nivelul maxim, specific unei trepte de şcolarizare. Performanţele situate peste nivelul minim sunt opţionale pentru elev şi depind, în manifestarea lor într-o clasă de elevi, de aşteptările cadrului didactic şi motivaţia elevilor pentru învăţare. Aceasta înseamnă că profesorul operează cu anumite standarde, adică invocă anumite etaloane pentru aprecierea reuşitei elevilor în învăţare. Cu cât exigenţa este mai mare, cu atât standardele sunt mai ridicate. Pentru a indica un nivel de reuşită sau standardele minimale se specifică: numărul minim de răspunsuri corecte solicitate s-au numărul maxim de greşeli tolerate şi intervalul de timp maxim oferit pentru rezolvarea sarcinii.

Operaţionalizarea obiectivelor prin definirea performanţei aşteptate are avantajul preciziei şi măsurabilităţii. La sfârşitul unei perioade de instruire se poate stabili cu exactitate nivelul performanţelor învăţării şi implicit ale predării, iar cadrul didactic poate şti ce măsuri să ia pentru a creşte eficienţa activităţii pedagogice.

Exemple de obiective operaţionale:

a) domeniul cognitiv

(*la sfârşitul orei, elevii vor fi capabili*) să prezinte cele mai importante evenimente din viaţa Sfântului Apostol Andrei *din cunoştinţele predate anterior*[48]

b) domeniul afectiv

(*la sfârşitul orei, elevii vor fi capabili*) să compare corect pocăinţa Sfântului Apostol Petru, cu pocăinţa pe care o face un creştin la spovedanie, *în urma valorificării criteriilor spovedaniei adevărate*

c) domeniul voliţional

[48] Legendă pentru înţelegerea modului de prezentare a obiectivelor operaţionale prezentate mai jos: X – sarcina de învăţare; *X* – condiţia de realizare; **X** – criteriul de succes.

(*la sfârşitul orei, elevii vor fi capabili*) să dorească să se închine *la trecerea pe lângă biserică,* respectând regulile de închinare învăţate în clasă.

Competenţa este considerată acea capacitate intelectuală care dispune de posibilităţi multiple de transfer sau de aplicabilitate în operarea cu conţinuturi diverse. Spre deosebire de performanţă, competenţa este realizabilă în intervale mai lungi de timp. Specificarea competenţelor constă, de fapt, în delimitarea capacităţilor sau operaţiilor intelectuale de genul: capacitatea de a detecta, selecta, analiza şi sintetiza date, informaţii sau relaţii, capacitatea de a învăţa, de a acţiona sau a judeca etc. La rândul său, fiecare capacitate se bazează pe anumite operaţii mentale. Uneori se iau ca referinţă procesele psihice (percepţie, gândire, memorie, imaginaţie etc.) şi operaţiile specifice fiecăruia privite în mod genetic (J. Piaget, J. S. Bruner). Alteori, aşa cum a procedat H. H. McAshan, se delimitează obiectivele specifice ale unui obiect de învăţământ în relaţie cu conţinuturile corespunzătoare (ca într-un tabel de specificare) şi pentru fiecare lecţie se precizează rezultatele pe care trebuie să le obţină un elev ca ilustrări ale operaţiilor mentale vizate.

Spre deosebire de obiectivul centrat de performanţă, cel în care competenţa este prioritară pune accentul pe formarea operaţiilor propriu-zise care conduc la o anumită performanţă. Avantajul obiectivelor axate pe competenţă este că accentuează caracterul formativ al învăţământului, pe când dezavantajul constă în reducerea operaţionalităţii (ceea ce accentuează nota de ambiguitate şi îngreunează atât planificarea sarcinilor de învăţare, cât şi de evaluare).

Criteriul performanţei şi cel al competenţei nu trebuie considerate ca reciproc exclusive. Mai degrabă, ele sunt complementare. Pentru aceasta este necesar să se stabilească o legătură strânsă între obiectivele specifice, în care accentul să se pună pe indicarea capacităţilor mentale sau a operaţiilor intelectuale implicabile în şi dezvoltate prin conţinuturile unui obiect de învăţământ, şi obiectivele operaţionale definite în termeni de performanţă sau de comportamente finale. Pentru fiecare obiect de învăţământ vor exista seturi de obiective operaţionale pe care profesorul le poate considera nu numai din perspectiva relaţiei cu anumite conţinuturi, ci şi a raportării la operaţii şi capacităţi mentale cu un grad înalt de transferabilitate şi mobilitate.

II.2.4. Avantajele unui model de proiectare centrat pe competenţe

În general, competenţele se definesc ca ansambluri structurate de cunoştinţe şi deprinderi dobândite prin învăţare.[49] Ele permit identificarea şi rezolvarea unor probleme specifice în contexte diverse. Pentru elaborarea noilor programe şcolare s-au definit competenţe generale şi competenţe specifice.

Competenţele generale au un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Ele se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata învăţământului liceal. Competenţele specifice se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata unui an şcolar. Ele sunt deduse din competenţele generale, fiind etape în dobândirea acestora.

Un curriculum centrat pe competenţe poate răspunde mai bine cerinţelor actuale ale vieţii sociale şi profesionale, ale pieţei muncii, centrând demersul didactic pe achiziţiile

[49] Cucoş, C.,2006, *Pedagogie..,* p.202.

concrete ale elevului. Din această perspectivă, anumite competenţe pot să fie social determinate, ca un răspuns la nevoile concrete ale comunităţii în care funcţionează şcoala, iar relaţia şcoala-parteneri sociali poate avea ca efect o creştere a transparentei actului didactic în cadrul şcolarităţii neobligatorii.

Din punct de vedere al politicii educaţionale se stimulează dezbaterea pentru identificarea acelor valori şi practici sociale dezirabile pe care ar trebui să le promoveze şcoala pentru a asigura succesul absolvenţilor săi.

Din perspectiva psihologiei, se integrează ultimele progrese înregistrate de ştiinţele cognitive, potrivit cărora manifestarea competenţei înseamnă mobilizarea cunoştinţelor corespunzătoare şi a unor scheme de acţiune exersate şi validate anterior. Acţiunea competentă a individului într-o situaţie data înseamnă capacitatea de a mobiliza resurse mentale adecvate (cunoştinţe, deprinderi, scheme de acţiune etc.), de a face transferuri de la alte situaţii similare sau relevante şi de a pune „in act" toate aceste resurse selectate la locul şi la timpul potrivit, în cadrul unui exerciţiu permanent de adaptare.

Din perspectiva predării, profesorul devine organizator al unor experienţe de învăţare relevante pentru elevi şi poate spori această relevanţă prin utilizarea unui larg evantai de instrumente şi resurse didactice. Problematizarea, lucrul pe proiecte, negocierea devin puncte de reper ale predării. Astfel, se accentuează latura pragmatică a aplicării curriculum-ului: profesorul face legătura directă şi evidentă între ce se învaţă şi de ce se învaţă.

Modelul proiectării curriculare de la învăţământul general a condus în practică la o separare între conţinuturi şi obiective. Această structură curriculară devine mai accesibilă pentru profesori, permiţând identificarea rapidă a unor modalităţi didactice concrete de transpunere a programei în practica şcolară. Învăţarea devine un proces clar orientat care sporeşte motivaţia pentru acţiune, competenţele angajează achiziţiile anterioare ale elevului, iar posibilitatea concretă de a face anumite lucruri ca urmare a formării competenţei creşte motivaţia pentru învăţare.

Acest model de proiectare curriculară asigură o orientare mult mai directă spre evaluare. Astfel, legătura dintre curriculum şi evaluare devine mai transparentă şi mai eficientă. Evaluarea devine explicit formativă şi se poate face în situaţii reale. Nivelul competenţei este uşor de evaluat prin stabilirea unor criterii de performanţă. Se trece astfel de la asigurarea egalităţii şanselor de acces şi de tratament pedagogic, la egalitatea de cerinţe.

Modelul permite o evaluare a sistemului educaţional şi a fiecărei şcoli în parte de către agenţii educaţionali implicaţi: părinţi, autorităţi locale, sponsori etc. De asemenea se poate face mult mai uşor o evaluare periodică a randamentului fiecărei unităţi şcolare în parte, lucru foarte important în perspectiva descentralizării resurselor de finanţare.

În demersul de stabilire a competenţelor s-a avut în vedere intersecţia dintre:

- Domeniul didactic, respectiv ariile curriculare;
- Domeniul socio-economic, respectiv pregătirea pentru piaţa muncii;
- Domeniul de cunoaştere concretizat în şcoală printr-un obiect de studiu, a cărui descriere a fost făcută din perspectiva unui mod de gândire specific expertului (în sensul cognitivist al termenului).

Dacă primele doua aspecte sunt relativ explicite, cel de-al treilea necesita câteva precizări: nu este vorba despre a dobândi acele cunoştinţe de care dispune expertul, ci de a

mobiliza şi utiliza în contexte adaptate vârstei elevului şi nivelului de informaţii al acestuia, abilităţi similare celor ale specialistului, manifestând un comportament cognitiv specific domeniului.

Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, s-a pornit de la o diferenţiere cât mai fină a etapelor unui proces de învăţare. Astfel, s-au avut în vedere următoarele şase etape vizând structurarea operaţiilor mentale: percepţie, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă.

Acestora le corespund categorii de competenţe organizate în jurul câtorva verbe definitorii:

1. *Receptare*, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
   - identificarea de termeni, relaţii, procese;
   - observarea unor fenomene, procese;
   - perceperea unor relaţii, conexiuni;
   - nominalizarea unor concepte;
   - culegerea de date din surse variate;
   - definirea unor concepte.
2. *Prelucrarea primară* (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
   - compararea unor date, stabilirea unor relaţii;
   - calcularea unor rezultate parţiale;
   - clasificări de date;
   - reprezentarea unor date;
   - sortarea-discriminarea;
   - investigarea, descoperirea, explorarea;
   - experimentare;
3. *Algoritmizare*, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
   - reducerea la o schema sau model;
   - anticiparea unor rezultate;
   - reprezentarea datelor;
   - remarcarea unor invariaţii;
   - rezolvarea de probleme prin modelare şi algoritmizare.
4. *Exprimarea*, care poate fi concretizata prin următoarele concepte operaţionale:
   - descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene;
   - generarea de idei, concepte, soluţii;
   - argumentarea unor enunţuri;
   - demonstrarea;
5. *Prelucrarea secundară* (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
   - compararea unor rezultate, date de ieşire, concluzii;
   - calcularea, evaluarea unor rezultate;
   - interpretarea rezultatelor;
   - analiză de situaţii;

- elaborarea de strategii;
- relaţionări între tipuri de prezentări, între reprezentare şi obiect.

6. *Transferul*, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:

- aplicarea;
- generalizarea şi particularizarea;
- integrarea;
- verificarea;
- optimizarea;
- transpunerea;
- negocierea;
- realizarea de conexiuni;
- adaptarea şi adecvarea la context.[50]

[50] Idem, p. 202-203.

CAPITOLUL III.
RELIGIA CA DISCIPLINĂ DE ÎNVĂȚĂMÂNT

III.1. DOCUMENTELE CURRICULARE: PLANUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT, PROGRAMA ANALITICĂ, PLANIFICAREA CALENDARISTICĂ, MANUALUL

III.1.1 Curriculum

Învăţământul românesc are o structură formală instituită în perioada interbelică. Atunci, această structură reprezenta o achiziţie de vârf în domeniul pedagogiei, fiind în sincronie cu sistemul de învăţământ din multe ţări europene, cu o referire specială la Franţa. De atunci, psihologia vârstelor şi teoriile învăţării au făcut paşi uriaşi în redefinirea şi reconstituirea aspectelor educaţionale ale vârstelor şcolare. În special psihologia a studiat cu mare atenţie perioada copilăriei şi adolescenţei, aducându-şi o contribuţie esenţială în modul de percepere şi de înţelegere a copilului şi adolescentului.

În sens larg, curriculum definește sistemul de procese decizionale, manageriale și de monitorizare care preced, însoțesc și urmează proiectarea, elaborarea, implementarea, evaluarea și revizuirea permanentă și dinamică a experiențelor oferite de școală.

Termenul de curriculum este consemnat pentru prima data în documentele universităţilor din Leiden (1582) şi Glasgow (1633).

Până la mijlocul secolului al XIX-lea, conceptul de curriculum a fost folosit în general cu înţelesul de „curs oficial, organizat într-o şcoală, colegiu, universitate, a cărui parcurgere şi absolvire asigură cursantului un grad superior de şcolarizare; întregul corp de cursuri oferite într-o instituţie educaţională sau într-un departament al acestuia”. [51]

Astăzi, însă, nici o definiţie nu se bucură de o acceptare unanimă. Termenul circulă în literatura pedagogică cu o mare diversitate de accepţiuni. S-a observat chiar că există tot atâtea definiţii câte texte despre curriculum s-au elaborat.

Principalul neajuns invocat pentru depăşirea accepţiunii iniţiale a fost limitativitatea ariei semantice a termenului. John Dewey este unul dintre primii teoreticieni şi practicieni care a contribuit la extinderea conceptului. Lucrarea sa, „Copilul şi curriculum-ul”, nu ridică nici o obiecţie înţelesului tradiţional al conceptului, dar atrage atenţia asupra posibilei erori a interpretării acestuia ca reprezentând două entităţi diferite, separate:

a) disciplinele şi subiectele studiate în şcoală;

b) experienţa de învăţare a copilului, organizată de şcoală.[52]

Profesionalitatea educatorului se detaşează în procesul de corelare a celor două fenomene, printr-o continuă „reconstituire care începe de la experienţa actuală a elevului şi se deplasează către ceea ce reprezintă întregul organizat al adevărului asimilat prin învăţare”. „A învăţa greu” şi „a învăţa uşor” sunt realităţi care reflectă nu atât şi nu numai capacităţile copilului şi particularităţile curriculum-ului (în sens tradiţional, de cunoştinţe preorganizate

[51] Webster's Ninth, 1991, *New Collegiate Dictionary*, Springfield, MA: Merriam Webster, p.75.

[52] Mihăescu Diana, 2003, *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*, Ed. Continent, Bucureşti, p.45.

pentru a fi însuşite).
Determinantă este şi organizarea asimilării cunoştinţelor sau a „experienţelor de învăţare", în aşa fel încât aceasta să avantajeze „înclinaţiile naturale" ale copilului. Se sugerează, astfel, includerea acestui din urmă demers în cadrul curriculum-ului, ca parte componentă.
Această linie de gândire a evoluat, devenind în preajma primului război mondial, destul de populară printre educatori, în special printre cei care reprezentau avangarda reformei educaţiei.
În educaţia formală şi nonformală, toţi indivizii experimentează de fapt mai multe categorii de curriculum:

1) **Core curriculum-ul sau educaţia generală**, desemnează acea realitate care oferă o baza de cunoştinţe, abilităţi şi comportamente, obligatorii pentru toţi cursanţii, pe parcursul primelor stadii ale şcolarităţii. În cadrul acesteia, nu este vizată specializarea în raport cu un domeniu particular de activitate. Durata educaţiei generale variază în sistemele de învăţământ din fiecare ţară, de la învăţământul primar, la cel secundar şi chiar peste acest nivel. Conţinuturile educaţiei generale cunosc un proces de extensiune, prin adiţionarea şi integrarea, pe lângă ariile curriculare tradiţionale (limbi, ştiinţe şi tehnologie, domenii social-umaniste, arte, educaţie fizică), şi a unor teme interdisciplinare din cadrul „noilor educaţii" (demografică, ecologică, pentru comunicare, participare, economică etc.). Educaţia generală reprezintă fundamentul pe care aptitudinile speciale pot fi dezvoltate.

Profilul lui „Homo Europaeus", în viziunea Consiliului Europei, este conturat prin infuzia unei educaţii generale compatibile cu provocările secolului al XXI-lea, al cărei curriculum ar trebui să asigure cu necesitate:

- competenţe în limba maternă („...este vital pentru oameni sa se exprime clar şi precis în propria lor limba..."");
- cunoaşterea limbilor străine („diversitatea lingvistică a Europei este o parte a averii sale culturale; Europa nu poate prospera unită, dacă locuitorii ei nu fac efortul de a învăţa unii altora limbile naţionale, nu numai engleza");
- cunoştinţe fundamentale în matematică şi ştiinţă („ar trebui să se reexamineze ceea ce se va considera minimum necesar, chiar şi pentru aceia care nu au aptitudini deosebite în acest domeniu");
- fundamentele tehnologiei („astăzi, anumite cunoştinţe de tehnologie, incluzând şi computerele sunt necesare pentru viaţa modernă");
- istoria văzută în dimensiunea europeană („europenii trebuie să-şi cunoască originile etnice, rădăcinile culturii, civilizaţiei şi valorilor, ereditatea culturală comună, interpenetrarea ideilor, semnificaţia europeană a evenimentelor majore, diferitele tentative anterioare de a uni Europa (Imperiul Roman, Imperiul Napoleonian, Imperiul Austro-Ungar etc);
- geografia europeană („...nu trebuie să se limiteze la propria ţară... trebuie să se formeze imaginea geografică unitară a Europei, cu varietatea sa de relief şi cu axele importante de comunicare (râuri, drumuri), care transbordează graniţele artificiale dintre ţări");
- educaţia civică din perspectiva democraţiei europene („... importanţa democraţiei parlamentare, a drepturilor omului, rolul legii, structurile federale, împărţirea puterii în stat" etc.);
- promovarea creativităţii;

- educaţia fizică şi pentru sănătate ;
- cunoştinţe în domeniul religios şi al valorilor morale.[53]

2) Curriculum-ul specializat pe categorii de cunoştinţe şi aptitudini (literatură, ştiinţă, muzică, arte plastice şi dramatice, sporturi etc.) este focalizat pe îmbogăţirea şi aprofundarea competenţelor, pe exersarea abilităţilor înalte, pe formarea comportamentelor specifice determinării performanţelor în domenii particulare.

3) Curriculum-ul ascuns sau subliminal derivă, ca experienţă de învăţare, din mediul psiho-social şi cultural al clasei/şcolii/universităţii. Climatul academic, personalitatea profesorilor, relaţiile interpersonale, sistemul de recompensări şi sancţionări sunt elemente importante ale mediului instrucţional, şi ele influenţează imaginea de sine, atitudinile faţă de alţii, sistemul propriu de valori etc. Evoluţia proceselor afective este în mod special influenţată şi formată de climatul nestructurat şi informal al vieţii din amfiteatre.

4) Curriculum-ul informal rezultă din ocaziile de învăţare oferite de societăţi şi agenţii educaţionale, mass-media, muzee, instituţii culturale, religioase, organizaţii ale comunităţilor locale, familie. În acest sens, L.Cremin remarca: „Fiecare familie are un curriculum pe care îl predă aproape deliberat şi sistematic, tot timpul. Fiecare biserica şi sinagoga, fiecare moschee are un curriculum. Putem merge mai departe, până la a declara că bibliotecile, muzeele au curricula proprii, la fel ca armata, radioul, televiziunea, iar prin acestea nu mă refer numai la programele special educative, ci şi la emisiunile informative, care îi învaţă pe oameni să se informeze, la emisiunile comerciale, care îi învaţă ce să-şi dorească în postura de consumatori sau la emisiunile muzicale, de exemplu, la operă, care actualizează mituri sau valori generale”.[54]

Cu toate că accentul proiectării curriculare este pus pe educaţia generală şi pe curriculum specializat, numai abordarea holistică a climatului educaţional creează posibilitatea dezvoltării echilibrate şi sincronice a potentialului cognitiv şi afectiv. Astfel, modificarea optimizatoare a programului educaţional va avea ca punct de plecare nevoile individuale ale cursanţilor, mai mult decât deficientele constatate în curriculum-ul comun.

III.1.2. Ciclurile curriculare

Din motive cunoscute, structura sistemului de învăţământ românesc nu a ţinut pasul cu evoluţia firească a achiziţiilor din domeniul psihologiei învăţării. Reintrarea în sincronie presupune o nouă formă de organizare a vârstelor şcolare concretizată în introducerea ciclurilor curriculare.

Ciclurile curriculare reprezintă *periodizări ale şcolarităţii care au în comun obiective specifice şi grupează mai mulţi ani de studiu*, aparţinând uneori de niveluri

[53] Vorbeck, M.,1993, *Competence and Responsability: Education for a United Europe* în Hany, E.A., Heller, K.A. (eds), 1993, *Competence and responsability*, Strasbourg, Concil of Europe, p.94.
[54] Cremin, L., *Curriculum-making in the United States*, în: Teachers College Record, nr.73(2), 1971, p.87.

şcolare diferite. Aceste periodizări ale şcolarităţii se suprapun peste structura formală a sistemului de învăţământ, cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape şcolare şi de a regla procesul de învăţământ prin intervenţii de natură curriculară.
Introducerea ciclurilor curriculare se exprimă la nivel de:

- obiective care particularizează finalităţile grădiniţei, ale învăţământului primar şi ale învăţământului secundar;
- metodologie didactică specifică.

Introducerea ciclurilor curriculare devine operativă prin modificări în planurile de învăţământ, privind:

- gruparea obiectelor de studiu;
- momentul introducerii în planurile-cadru a unor anumite discipline;
- ponderea disciplinelor în economia planurilor;
- modificări conceptuale la nivelul programelor şi al manualelor şcolare;
- modificări de strategie didactică (condiţionate de regândirea formării iniţiale şi continue a profesorilor).

Fiecare ciclu curricular oferă un set coerent de obiective de învăţare, care consemnează ceea ce ar trebui să atingă elevii la capătul unei anumite etape a parcursului lor şcolar. Prin aceste obiective, ciclurile curriculare conferă diferitelor etape ale şcolarităţii o serie de dominante care se reflectă în alcătuirea programelor şcolare.

Introducerea ciclurilor curriculare vizează următoarele *efecte*:

- crearea continuităţii la trecerea de la o treaptă de şcolaritate la alta (grădiniţă-învăţământ primar, primar-gimnaziu, gimnaziu-liceu) prin:
- transferul de metode
- stabilirea de conexiuni explicite la nivelul curriculumului;
- crearea premiselor necesare pentru extinderea şcolarităţii către vârstele de 6 şi 16 ani şi
- construirea unei structuri a sistemului de învăţământ mai bine corelate cu vârstele psihologice.

Tabelul nr. 3. Repartizarea ciclurilor curriculare:

Vârstă	Instituţie	Clasă	Denumirea ciclului curricular
19	Liceu teoretic, tehnologic, vocaţional Şcoala profesională Şcoala de ucenici	XIII	Specializare
18		XII	
17		XI	Aprofundare
16		X	
15		IX	Observare şi orientare
14	Învăţământ gimnazial	VIII	
13		VII	
12		VI	Dezvoltare
11		V	
10	Învăţământ primar	IV	
9		III	

8		II	Achiziţii fundamentale
7		I	
6	Învăţământ preşcolar	Anul pregătitor	
5			
4			
3			

Obiectivele ciclurilor curriculare:
Ciclul curricular de observare şi orientare (clasele a VII-a - a IX-a) are ca obiectiv major orientarea în vederea optimizării opţiunii şcolare şi profesionale ulterioare. El vizează:

- descoperirea de către elev a propriilor afinităţi, aspiraţii şi valori în scopul construirii unei imagini de sine pozitive;
- formarea capacităţii de analiză a setului de competenţe dobândite prin învăţare în scopul orientării spre o anumită carieră profesională;
- dezvoltarea capacităţii de a comunica, inclusiv prin folosirea diferitelor limbaje specializate;
- dezvoltarea gândirii autonome şi a responsabilităţii faţă de integrarea în mediul social.

Ciclul curricular de aprofundare are ca obiectiv major adâncirea studiului în profilul şi specializarea aleasă, asigurând, în acelaşi timp, o pregătire generală pe baza opţiunilor din celelalte arii curriculare. Acesta vizează:

- dezvoltarea competenţelor cognitive ce permit relaţionarea informaţiilor din domenii înrudite ale cunoaşterii;
- dezvoltarea competenţelor socio-culturale ce permit integrarea activă în diferite grupuri sociale;
- formarea unei atitudini pozitive şi responsabile faţă de acţiunile personale cu impact asupra mediului social;
- exersarea imaginaţiei şi a creativităţii ca surse ale unei vieţi personale şi sociale de calitate.

Ciclul curricular de specializare are ca obiectiv major pregătirea în vederea integrării eficiente în învăţământul universitar de profil sau pe piaţa muncii. Acesta vizează:

- dobândirea încrederii în sine şi construirea unei imagini pozitive asupra reuşitei personale;
- luarea unor decizii adecvate în contextul mobilităţii condiţiilor sociale şi profesionale;
- înţelegerea şi utilizarea modelelor de funcţionare a societăţii şi de schimbare socială.

III.1.3. Planul cadru

Planul cadru este un document şcolar oficial (emis la noi de Ministerul Educaţiei şi Cercetării, pe baza consultării specialiştilor şi cadrelor didactice), având funcţia de a

orienta procesele instructiv-educative şi cuprinzând următoarele elemente:

- obiectivele de învăţământ studiate într-un anumit nivel şi tip de învăţământ;
- ordinea studierii lor;
- numărul de ore, săptămânal, anual, alocat fiecărui obiect de învăţământ;
- organizarea anului şcolar.

Fiecărui nivel sau ciclu de învăţământ îi corespunde un plan specific de învăţământ (de exemplu planul ciclului liceal). Dacă un ciclu de învăţământ include mai multe tipuri de unităţi şcolare, atunci fiecărui tip de şcolarizare îi corespunde un plan cadru de învăţământ.

Ordinea de succesiune a obiectelor în planul cadru se defineşte în funcţie de gradul de accesibilitate a cunoştinţelor sau de nivelul de dezvoltare a capacităţilor de învăţare ale elevilor şi de măsura în care cunoştinţele prezentate sunt anticipate de cunoştinţele anterioare şi pregătesc elevul pentru a se angaja într-un nou stadiu de învăţare.
Numărul de ore repartizat fiecărui obiect depinde atât de volumul de cunoştinţe şi dificultatea problemelor, cât şi de ritmul de învăţare al elevilor de o anumită vârstă. Gradul de dificultate a unei probleme se stabileşte prin considerarea naturii intrinseci a acesteia şi a timpului necesar unui elev mediu pentru a o rezolva.

Planurile-cadru pentru învăţământul obligatoriu oferă o soluţie de optimizare a bugetului de timp: pe de o parte, sunt cuprinse activităţi comune tuturor elevilor din ţară în scopul asigurării egalităţii de şanse a acestora; pe de altă parte, este prevăzută activitatea pe grupuri/clase de elevi în scopul diferenţierii parcursului şcolar în funcţie de interesele, nevoile şi aptitudinile specifice ale elevilor.
Desigur că, în acest fel, unităţile şcolare devin responsabile într-o mai mare măsură decât înainte faţă de calitatea învăţării.
La liceu, planul cadru are o structură diferenţiată pe filiere, profiluri şi specializări.
Existenţa mai multor planuri-cadru de învăţământ conduc la modelarea unor licee cu personalitate proprie, având o ofertă specifică pe piaţa educaţională, spre deosebire de învăţământul general, relativ uniform în structură şi omogen în ofertă.

Trecerea de la un plan-cadru generic de învăţământ la mai multe planuri-cadru nu înseamnă o simplă diferenţiere cantitativă. Ea reprezintă trecerea de la un învăţământ obligatoriu (în care oferta relativ similară pentru toţi elevii urmăreşte asigurarea egalităţii şanselor), la un învăţământ axat pe opţiunea elevilor de a-şi continua studiile (în care interesele şi aptitudinile acestora devin prioritare).
Datorită semnificaţiei lor în construirea structurii timpului şcolar, enumerăm în continuare *principiile* de generare a planurilor-cadru de învăţământ.[55]

1. Principiul selecţiei şi al ierarhizării culturale

Constă în decupajul domeniilor cunoaşterii umane şi ale culturii - în sens larg - în domenii ale curriculumului şcolar. Consecinţa fundamentală a aplicării acestui principiu la nivelul planului de învăţământ o reprezintă stabilirea disciplinelor şcolare, precum şi gruparea şi ierarhizarea acestora în interiorul unor categorii mai largi.
Conform acestui principiu, în noul plan s-a optat pentru gruparea obiectelor de studiu pe arii curriculare pentru întreg învăţământul preuniversitar (I-XII/XIII).

Ariile curriculare selectate în conformitate cu finalităţile învăţământului şi ţinând

[55] cf. Cucoş, *Pedagogie*.., p.241.

cont totodată de importanţa diverselor domenii culturale care structurează personalitatea umană, precum şi de conexiunile imediate dintre aceste domenii, sunt următoarele:

- Limbă şi comunicare;
- Matematică şi Ştiinţe ale naturii;
- Om şi societate;
- Arte;
- Educaţie fizică şi Sport;
- Tehnologii;
- Consiliere şi orientare.

Organizarea planurilor de învăţământ pe arii curriculare oferă ca avantaje:

- posibilitatea integrării demersului mono-disciplinar actual într-un cadru interdisciplinar;
- echilibrarea ponderilor acordate diferitelor domenii şi obiecte de studiu;
- concordanţa cu teoriile actuale privind procesul, stilul şi ritmurile învăţării;
- continuitatea şi integralitatea demersului didactic pe întreg parcursul şcolar al fiecărui elev.

2. Principiul funcţionalităţii

Acest principiu vizează racordarea diverselor discipline, precum şi a ariilor curriculare:

- la vârstele şcolare şi la psihologia vârstelor;
- la amplificarea şi la diversificarea domeniilor cunoaşterii.

Conform principiului funcţionalităţii, asociat criteriului psihopedagogic vizând vârstele şcolarităţii, se propune asigurarea condiţiilor pentru trecerea la structura sistemului de învăţământ de tipul 4+5+3(4).

Principiul funcţionalităţii, coroborat cu o serie de strategii de organizare internă a curriculumului, a determinat structurarea procesului de învăţământ în cicluri curriculare.

3. Principiul coerenţei

Vizează caracterul omogen al parcursului şcolar. Acest principiu are în vedere gradul de integrare orizontală şi verticală a ariilor curriculare în interiorul sistemului, iar, în cadrul acestora, a obiectelor de studiu.

Principiul coerenţei vizează în esenţă raporturile procentuale, atât pe orizontală, cât şi pe verticală, între ariile curriculare, iar în cadrul ariilor, între discipline.

4. Principiul egalităţii şanselor

Are în vedere asigurarea unui sistem care dă dreptul fiecărui elev în parte să descopere şi să valorifice la maximum potenţialul de care dispune. Aplicarea acestui principiu impune: obligativitatea învăţământului general şi existenţa trunchiului comun, în măsură să asigure elevilor accesul la „nucleul" fiecărei componente a parcursului şcolar.

5. Principiul flexibilităţii şi al parcursului individual

Vizează trecerea de la învăţământul pentru toţi la învăţământul pentru fiecare. Acest lucru poate fi realizat prin descentralizarea curriculară.

În învăţământul obligatoriu numărul total de ore alocat prin planurile-cadru variază între un minim şi un maxim. Planurile-cadru prevăd de asemenea, pentru majoritatea obiectelor de studiu, o plajă orară ce presupune un număr de ore minim şi unul maxim. Această variabilitate permite concretizarea la nivelul şcolii a planului-cadru prin schemele orare. Plaja orară oferă:

- elevilor, posibilitatea opţiunii pentru un anumit domeniu de interes;
- profesorilor, flexibilitate în alegerea unui demers didactic mai adaptat posibilităţilor unei anumite clase de elevi;
- managerilor de şcoli, organizarea unei activităţi didactice corelate cu resursele umane şi baza materială de care dispune şcoala.

Tot la învăţământul obligatoriu, curriculumul la decizia şcolii, prin cele trei variante ale sale: curriculum-nucleu aprofundat, curriculum extins, curriculum elaborat în şcoală, urmăreşte să coreleze mai bine resursele şcolii cu dorinţele copiilor, contribuind în final la valorizarea fiecărei şcoli, la crearea unei personalităţi proprii acesteia prin diferenţierea ofertei de educaţie.

Diferenţierea creată în acest mod între şcoli este echilibrată prin prezenţa în plan a trunchiului comun.

La liceu, curriculumul la decizia şcolii urmăreşte să coreleze mai bine resursele şcolii cu dorinţele elevilor, contribuind în final la valorizarea fiecărui liceu, la crearea unei personalităţi proprii a şcolii prin diferenţierea ofertei de educaţie.

Competiţia între şcoli poate deveni astfel o competiţie a valorilor, având ca efect sporirea calităţii procesului de învăţământ. Diferenţierea creată în acest mod între şcoli este echilibrată prin prezenţa în plan a trunchiului comun.

6. Principiul racordării la social

Presupune ca planurile să fie astfel concepute încât să favorizeze tipuri variate de ieşiri din sistem.

Tabelul nr. 4 Asigurarea legăturii optime dintre şcoală şi cerinţele sociale

Gimnaziul oferă orientarea către:	**Liceul** oferă orientarea către:
• liceul teoretic;	▸ pregătirea universitară;
• liceul tehnologic;	▸ pregătirea postliceală;
• liceul vocaţional;	▸ piaţa muncii.
• şcoala profesională	

Conform principiului racordării la social, în vederea asigurării legăturii optime dintre şcoală şi cerinţele sociale (vezi Tabelul nr. 6), este necesar ca, pe termen mediu, bacalaureatul să asigure în mod real diplome diferite ca specializare, singurele în măsură să ofere posibilitatea accesului direct la specializarea universitară. De asemenea, pentru a veni în întâmpinarea reorientării elevilor, este necesar să existe pasarele de trecere de la o filieră/profil/specializare la alta, în diverse puncte ale parcursului şcolar.

Aplicarea planurilor-cadru în unităţile şcolare şi transformarea lor în scheme orare presupune *o succesiune de operaţii manageriale* vizând interacţiunile dintre şcoală, elevi părinţi, autorităţile locale etc.

1. Prima operaţie o reprezintă *elaborarea unui proiect managerial de către Consiliul şcolii*, proiect care stabileşte filierele, profilurile şi specializările liceului respectiv.(În cadrul Consiliului şcolii rolul părinţilor al elevilor al societăţii civile va creşte).

Filierele, profilurile şi specializările fiecărui liceu, negociate cu autorităţile locale,

vor fi trimise spre aprobare Ministerului Educatiei şi Cercetării, avându-se în vedere o pondere echilibrată pe profiluri şi specializări în teritoriu.

2. *Consiliul şcolii va elabora proiectul curricular*, precizând oferta curriculară a liceului, adică prezentarea trunchiului comun şi a pachetelor opţionale cu o descriere a finalităţilor şi a obiectivelor liceului a sistemului de evaluare, a metodologiei de selecţie şi de opţiune.

Pachetele opţionale vor fi transmise, de regulă, de către Ministerul Educatiei şi Cercetării. În fiecare liceu vor fi analizate resursele umane existente şi necesare de personal calificat şi se va organiza oferta opţională adăugându-se dacă este cazul, cursuri opţionale propuse la nivelul catedrelor sau al Consiliului şcolii. Important este însă ca oferta globală făcută elevului să cuprindă dublul de ore faţă de posibilitatea acestuia de opţiune.

În urma negocierilor cu Inspectoratul şcolar, pentru asigurarea resurselor materiale şi umane necesare, oferta şcolii va fi făcută publică. Liceele vor difuza broşura conţinând oferta şcolii pe o arie geografica extinsă, în scopul de a-şi asigura un efectiv şcolar corespunzător finalităţilor şi obiectivelor stabilite prin proiectul curricular.

În situaţia dezirabilă a unei reale autonomi financiare, Consiliul şcoli va putea angaja personal, în limitele bugetului alocat, fără aviz de la Inspectorat. Controlul financiar anual va stabili măsura în care managementul financiar al şcolii funcţionează eficient în cadrul legislativ existent.

3. *Oferta şcolii va fi făcută publică şi prezentată elevilor până la sfârşitul semestrului I.* Elevii din fiecare an şcolar vor prezenta la secretariatul liceului fişa de opţiuni pentru anul şcolar următor până în luna aprilie.

Admiterea în liceu ar trebui să aibă loc până la sfârşitul lunii iunie, în funcţie de portofoliul de orientare al elevului şi de rezultatele obţinute la diferite probe la sfârşitul învăţământului obligatoriu, în special la examenul de capacitate.

După admitere, şcoala va face o clasificare a opţiunilor, va reevalua resursele de care dispune şi va constitui nominal clasele şi grupele de elevi, precum şi orarul lor săptămânal.

III.1.4. Programele şcolare

Programa şcolară este parte a curriculumului naţional. Filosofia contemporană a educaţiei a evidenţiat diferenţa dintre o educaţie bazată pe curriculum adică având ca element central la toate etajele sale activitatea de proiectare, programa analitică, document care are în centrul activităţii didactice ideea de programare a traseului elevului către un ţel cunoscut şi impus doar de către adulţi.

De aceea, programa analitică este posesoarea în mod absolut şi univoc a tuturor componentelor procesului instructiv-educativ stabilit la nivel central. Educatorul şi elevul erau doar simpli executanţi şi pacienţi ai unui program de instruire menit să reproducă social o stare de fapt. Desigur, au existat numeroase excepţii de la regulă, datorită efortului şi profesionalismului a numeroşi institutori şi profesori, care au ştiut să ţină seama de caracteristicile psihopedagogice, de interesele şi aptitudinile specifice ale elevilor.

Programele şcolare respectă următoarele *criterii*:

1 *Relevanţa* – se referă la valoarea conţinutului obiectivului în întregime şi defalcat pe capitole sau structuri tematice stabilite în raport cu obiectivele specifice definite în partea introductivă a programei şi în raport cu utilitatea informaţiilor selecţionate;

2 *Autenticitatea şi consistenţa internă* – se referă la corectitudinea ştiinţifică şi la modernitatea cunoştinţelor prevăzute de programele şcolare la caracterul lor adevărat, palpabil rezultat din reflectarea adecvată a realităţii;

3 *Succesiunea / Secvenţialitatea / Gradualitatea* – constă în ordonarea (înlănţuirea) treptată a cunoştinţelor, a lucrărilor de laborator, exerciţiilor.

- Ordonare liniară – se cere ca unităţile tematice din programele diferitelor obiecte de învăţare să cuprindă un astfel de conţinut încât să fie o continuare a ce s-a predat anterior şi să fie totodată bază pentru cele care vor urma (cunoştinţele odată parcurse nu se mai reiau);
- Ordonarea concentrică – cere ca în fiecare an şcolar sau ciclu şcolar următor, să se reia într-o formă mai aprofundată şi la un nivel ştiinţific mai ridicat materia parcursă anterior într-o clasă sau într-un alt ciclu de învăţare (e necesară o permanentă înnoire şi adâncire a datelor dintr-un domeniu);

4 *Concordanţa / Corelarea tematică / Consistenţa externă* – trebuie să asigure legătura dintre conţinutul unei programe analitice şi conţinutul programelor celorlalte obiecte de învăţământ pentru a avea o unitate şi coerenţă a cunoştinţelor predate;

5 *Maxima valoare formativă* – trebuie selecţionate acele teorii şi concepte fundamentale care constituie un mesaj cognitiv interesant, deschis noilor achiziţii ştiinţifice;

6 *Mobilitatea* – cerinţa potrivit căreia programele analitice să aibă capacitatea de a-şi schimba operativ cuprinsul (programele trebuie să ţină pasul cu realitatea).

Actualele programe şcolare subliniază importanţa rolului reglator al obiectivelor pe cele două niveluri de generalitate: obiective cadru şi obiective de referinţă. Celelalte componente ale programei au ca principal scop realizarea cu succes a obiectivelor de către elevi.

Deoarece clasa a IX-a aparţine ciclului curricular de observare şi orientare (care include şi clasele a VII-a - a VIII-a), şi la această clasă a fost păstrată structura programei de gimnaziu.

Programele şcolare cuprind: o notă de prezentare, obiective cadru, obiective de referinţă, exemple de activităţi de învăţare, conţinuturi ale învăţării şi standarde curriculare de performanţă.

Nota de prezentare descrie parcursul obiectului de studiu respectiv, argumentează structura didactică adoptată şi sintetizează o serie de recomandări considerate semnificative de către autorii programei.

Obiectivele cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Ele se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini generate de specificul disciplinei fiind urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

Obiectivele de referinţă, specifică rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăresc progresia în formarea de capacităţi şi achiziţia de cunoştinţe ale elevului de la un an de studiu la altul.

Acest mod de a concepe obiectivele menţionate în programă are următoarele avantaje:

- oferă o imagine sintetică asupra domeniului de cunoaştere modelat prin intermediul didacticii obiectului de învăţământ avut în vedere;
- asigură evidenţierea unei dezvoltări progresive în achiziţia de competenţe de la un an de studiu la altul;
- reprezintă un instrument conceptual care, utilizat corect la nivelul evaluării, oferă o hartă clară a evoluţiei capacităţilor copilului şi posibilitatea stimulării acelor deprinderi insuficient formate şi dezvoltate;

- creează premisele pentru deplasarea accentelor în activitatea didactică de pe transmiterea de informaţii pe aspectele formative ale predării-învăţării.

Exemplele de activităţi de învăţare propun modalităţi de organizare a activităţii în clasă. Pentru realizarea obiectivelor propuse pot fi organizate diferite tipuri de activităţi de învăţare. Programa oferă cel puţin un exemplu de astfel de activităţi pentru fiecare obiectiv de referinţă în parte. Exemplele de activităţi de învăţare sunt construite astfel încât să pornească de la experienţa concretă a elevului şi să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învăţare.

Conţinuturile sunt mijloace prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi de referinţă propuse. Unităţile de conţinut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu alte domenii constitutive ale diferitelor obiecte de studiu.

Standardele de performanţă sunt standarde naţionale, absolut necesare în condiţiile introducerii unei filosofii educaţionale centrate pe diversitate, concretizate în existenţa unor planuri cadru de învăţământ, a unor noi programe şcolare şi a manualelor alternative. Ele reprezintă, pentru toţi elevii, un sistem de referinţă comun şi echivalent, vizând sfârşitul unei trepte de şcolaritate.

Standardele curriculare de performanţă sunt criterii de evaluare a calităţii procesului de învăţământ. În mod concret, standardele constituie specificări de performanţă vizând cunoştinţele, competenţele şi comportamentele dobândite de elevi prin studiul unei discipline. Standardele permit evidenţierea progresului realizat de elevi la de la o treaptă de şcolaritate la alta. Ele sunt exprimate simplu, sintetic şi inteligibil pentru toţi agenţii educaţionali şi reprezintă baza de plecare pentru elaborarea descriptorilor de performanţă, respectiv a criteriilor de notare.

Standardele sunt relevante din punctul de vedere al motivării elevului pentru învăţare, fiind orientate spre profilul de formare al acestuia la finalizarea parcursului şcolar şi la intrarea în viaţa socială. Ele ar trebui de asemenea să motiveze elevul pentru învăţarea continuă şi să conducă la structurarea capacităţilor proprii învăţării active.

Conţinutul actului educaţional este, fără îndoială, de o importanţă extremă pentru viitorul societăţii. Din fericire, în ultimii ani, standardele de conţinut au fost conturate pentru aproape toate ariile curriculare, fie de către echipe de profesori cu specialităţile respective, fie de către alte instituţii abilitate în diverse state.

Standardul de conţinut în educaţie reprezintă o formulare verbală care poate fi folosită pentru aprecierea calităţii conţinutului curricular; de asemenea, standardul de conţinut poate fi parte a metodei de evaluare. Standardele din învăţământul preuniversitar trebuie să prezinte conţinutul specific care trebuie predat, de la clasa I până la clasa a XII-a, pentru fiecare an de studiu în parte. Aceste standarde alcătuiesc structura de bază a cunoştinţelor minimale şi a deprinderilor pe care elevii trebuie să le dobândească şi stăpânească. Standardele statuează cu claritate ce cunoştinţe trebuie să aibă elevii şi ce activităţi trebuie să poată îndeplini în diverse momente ale activităţii şcolare.

Într-un sistem bazat pe standarde, în centru se află materia respectivă (obiectul de studiu). Procesul instructiv reflectă cel mai bine cunoştinţele noastre despre procesul de învăţare. Elevii ştiu precis care sunt cerinţele şi sunt motivaţi să înveţe, pe măsură ce descoperă conexiuni interdisciplinare şi între cunoştinţele dobândite în şcoală şi existenţa cotidiană. Profesorii au, la rândul lor, ocazia de a analiza continuu actul educaţional.

Standardele de conţinut definesc numai elementele de bază ale actului educaţional,

obligatorii pentru toţi cei care studiază, indiferent de cariera pe care doresc s-o urmeze sau de planurile lor ca studenţi. Fiecare persoană trebuie să atingă un număr de obiective care depăşesc pe cele propuse în aceste standarde. De exemplu, în cadrul învăţământului liceal, mulţi elevi care se îndreaptă direct spre un loc de muncă au nevoie de experienţe de învăţare exterioare celor stabilite în cadrul standardelor. Aşadar, în timpul liceului, accentul se mută de la standardele de bază (*intrările* în sistemul educaţional) către etapa de tranziţie a elevilor către un loc de muncă sau către universitate (*ieşirile* din sistemul educaţional).
Standardele de conţinut îndeplinesc trei obiective fundamentale:

- le oferă elevilor şi profesorilor un scop clar al actului educaţional;
- contribuie la focalizarea energiei şi resurselor către cunoştinţele fundamentale pe care trebuie să le dobândească elevii;
- oferă un instrument general de evaluare a performanţelor elevilor şi ale şcolilor.

Standardele au fost structurate atât în vederea evaluării performanţelor elevilor, cât şi a programelor, cu accent pe colectarea informaţiei pe care profesorii îşi pot fundamenta actul didactic. Aceste standarde recunosc importanţa valorii informaţiei despre dezvoltarea elevului, luând în considerare importanţa componentelor de cercetare, respectiv administrativă.
Pentru liceu, programele şcolare au o altă structură. Componentele noilor programe se structurează diferit la clasa a IX-a, care în viitorul apropiat va face parte din învăţământul obligatoriu, faţă de clasele a X-a - a XII-a (a XIII-a) care vor rămâne să constituie, în perspectivă, învăţământul liceal.
Pentru clasa a IX-a. Deoarece clasa a IX-a aparţine ciclului curricular de observare şi orientare (care include şi clasele a VII-a - a VIII-a), a fost păstrată structura programei de gimnaziu. Astfel, programa cuprinde: notă de prezentare, obiective cadru, obiective de referinţă, exemple de activităţi de învăţare şi conţinuturi.

Pentru clasele a X-a - a XII-a. La clasele a X-a - a XII-a (aXIII-a), programa şcolară cuprinde: notă de prezentare, competenţe generale, competenţe specifice şi conţinuturi, valori şi atitudini, sugestii metodologice.
Competenţele generale, se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata învăţământului liceal. Ele au un grad ridicat de generalitate şi complexitate şi au rolul de a orienta demersul didactic către achiziţiile finale ale elevului.
Componenta fundamentală a programei este cea referitoare la competenţe specifice şi conţinuturi. Competenţele specifice se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe parcursul unui an şcolar. Ele sunt derivate din competenţele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Competenţelor specifice li se asociază prin programă unităţi de conţinut.
Valorile şi atitudinile, apar în mod explicit sub forma unei liste separate în programa fiecărui obiect de studiu. Ele acoperă întreg parcursul învăţământului liceal şi orientează dimensiunile axiologică şi afectiv-atitudinală aferente formării personalităţii din perspectiva fiecărei discipline. Realizarea lor concretă derivă din activitatea didactică permanentă a profesorului, constituind un implicit al acesteia. Valorile şi atitudinile au o importanţă egală în reglarea procesului educativ ca şi competenţele, care acoperă dimensiunea cognitivă a personalităţii, dar se supun altor criterii de organizare didactico-metodică şi de evaluare.
După cum se ştie, cunoaşterea care nu este însoţită de o etică şi o sensibilitate cu efect pozitiv asupra vieţii persoanei, conduce la un eşec personal şi la degradarea vieţii sociale.

Sugestiile metodologice, cuprind recomandări generale privind metodologia de aplicare a programei. Acestea se pot referi la:

- desfăşurarea efectivă a procesului de predare / învăţare centrat pe formarea de competenţe;
- sugestii privind cele mai adecvate metode şi activităţi de învăţare
- dotări / materiale necesare pentru aplicarea în condiţii optime a programei;
- sugestii privind evaluarea continuă. [56]

III.1.5. Proiectarea activităţii didactice

Elementul central în realizarea proiectării didactice este *programa şcolară*. Ea reprezintă un document normativ în sensul că stabileşte obiective/competenţe, adică ţintele ce urmează a fi atinse, prin intermediul actului didactic. *Programa şcolară nu este tabla de materii a manualului şi nici un element de îngrădire pentru profesor.* Chiar dacă în proiectare sunt obligatorii obiectivele/competenţele, remarcăm faptul că, adesea, acelaşi obiectiv/competenţă se realizează prin mai multe conţinuturi şi resurse, după cum mai multe obiective/competenţe pot fi realizate cu acelaşi conţinut şi cu aceleaşi resurse. Asocierea acestora este la latitudinea profesorului.

Proiectarea activităţii didactice presupune:

- lectura programei;
- planificarea calendaristică;
- proiectarea secvenţială (a unităţilor de învăţare).

1. Lectura programei

Programa se citeşte „pe orizontală", în succesiunea de mai jos:

obiectiv cadru	⟷	obiective de referinţă	⟷	conţinuturi	⟷	activităţi de învăţare

Fiecărui obiectiv cadru îi sunt asociate două sau mai multe obiective de referinţă. Pentru realizarea obiectivelor de referinţă, profesorul poate organiza diferite tipuri de activităţi de învăţare. Unele dintre activităţile posibile sunt recomandate prin programă. Profesorul poate opta pentru folosirea unora dintre aceste activităţi sau poate constitui activităţi proprii (exemplele din programă au caracter orientativ, de sugestii şi nu implică obligativitatea utilizării numai a acestora în activitatea didactică).

Atingerea obiectivelor de referinţă se realizează cu ajutorul unităţilor de conţinut (care se regăsesc în ultima parte a programei). Profesorul va selecta din lista cu „conţinuturile învăţării" acele unităţi de conţinut care mijlocesc atingerea obiectivelor.

2. Planificarea calendaristică

În contextul noului curriculum, planificarea calendaristica se transforma dintr-un document administrativ formal care repetă modul de gestionare a timpului propus de programa analitică, într-un instrument de interpretare personală a programei, care asigură un demers

[56] Mihăescu Diana, *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane..*, p 55.

didactic concordant cu situaţia concretă din clasă.
Planificarea activităţii didactice presupune aşadar o lectură atentă şi personală a programei şcolare în scopul de a analiza obiectivele/competenţele şi a inventaria tipurile de activităţi şi resursele necesare.
În elaborarea planificărilor, se consideră necesară următoarea etapizare:

1. Citirea atentă a programei;
2. Stabilirea succesiunii de parcurgere a conţinuturilor;
3. Corelarea fiecărui conţinut în parte cu obiectivele de referinţă vizate;
4. Verificarea concordantei dintre traseul educaţional propus de către profesor şi oferta de resurse didactice de care poate dispune (manuale, ghiduri, etc.);
5. Alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare conţinut, în concordanţă cu obiectivele de referinţă vizate.

Întregul cuprins al planificării are o valoare orientativă, eventualele modificări determinate de aplicarea efectivă la clasă putând fi consemnate în rubrica „Observaţii".
Planificările pot fi înlocuite pornind de la următoarea rubricaţie:

Şcoala:…… Profesor:……..
Disciplina:……. Clasa/Nr.ore pe săpt/ Anul: …

Planificarea calendaristică:

Nr. crt.	Unitatea de învățare	Conținut tematic	Obiectivele de referință vizate	Nr. de ore alocate	Săptămâna	Observații

Nr. crt.	Conținut tematic	Obiectivele de referință vizate	Obiectivele lecției	Nr. de ore alocate	Săptă mâna	Obser vații

III.1.6. Manualele alternative

Manualul este documentul pedagogic ce dezvoltă sistematic structura unei programe şcolare. El poate fi considerat un instrument al predării (instrumentul profesorului de orientare în pregătirea lecţiilor) şi al învăţării („cartea de căpătâi" pentru elev)

Clasificarea manualului:

1. În raport cu destinatarul stabilit:

- *manualul şcolar obişnuit* (cuprinde prioritar informaţia ce trebuie asimilată);
- manualul pentru profesor, cuprinde:
  - explicarea obiectivelor specifice;

- explicarea conţinuturilor pe baza programelor şcolare;
- expunerea informaţiei predării cu un plus de cunoştinţe faţă de manualul elevului, eventual şi sistematizate în alt mod;
- indicaţii bibliografice;
- exerciţii;
- lucrări de laborator;
- exemple.

- *cursul universitar* (constă într-o suită de prelegeri ordonate în jurul unei idei fundamentale, tipărite şi reunite în volum cu scopul de a servi ca manual; are rolul de instrument pentru studiu individual).

2. În raport cu tehnica consemnării, păstrării şi difuzării informaţiei:

- *manual şcolar clasic* (care cuprinde doar texte şi ilustraţii)
- *manual programat* (elaborat mai mult experimental pe baza diferitelor modalităţi de programare – interesul pentru acest tip de manual e în scădere deoarece se bazează în principal pe asocierea mecanică şi mai puţin pe înţelegere);
- *manualul şcolar modern* (are ataşate dischete, benzi magnetice, diapozitive cât şi alte mijloace sau materiale auxiliare care amplifică, diversifică sursele de informare ale elevilor).

Funcţiile manualului:

- *Funcţia de informare* – furnizează informaţii pentru un nivel corespunzător de şcolarizare;
- *Funcţia formativă* – efectul exercitat de manual asupra întregii vieţi psihice a şcolarilor. Are latura semantică de furnizare de informaţii şi latura educativă care antrenează capacităţile;
- *Funcţia stimulativă* – constă în susţinerea de către conţinutul manualului a unei motivaţii pozitive în activitatea de învăţare, în menţinerea atenţiei, interesului;
- *Funcţia de autoinstruire* – exprimă contribuţia manualului la pregătirea condiţiilor pentru trecerea de la educaţie la autoeducaţie;.

Manualele alternative sunt un semn al normalizării şcolii în direcţia democratizării învăţării. Nu este vorba aici nici de anarhie (pentru că manualele reflectă programa şcolară care prevede ceea ce este comun pentru toţi elevii, asigurându-se astfel egalitatea şanselor), nici de demagogie importată din Occident (pentru că manualele alternative au existat şi în perioada interbelică în România).

Manualele alternative sunt necesare pentru că nici profesorii nu sunt identici şi nici elevii. Nu există elevul „în general", neutru, unul şi acelaşi, căruia să-i prescriem o evoluţie standard în şcoală; neurobiologia şi psihologia demonstrează diferenţele individuale ale fiecăruia dintre noi (abilităţi diferite, ritmuri diferite, interese diferite, chiar tipuri diferite de „inteligenţe"). În acest sens, o societate modernă trebuie să-şi propună valorizarea potenţialului fiecăruia, nu numai pentru că acesta este un ideal respectabil, ci şi pentru că are nevoie de cetăţeni bine formaţi şi eficienţi.

Din această perspectivă, Curriculumul Naţional actual propune prin componentele sale o ofertă flexibilă, concretizată în:

- planuri cadru care prevăd un număr de ore obligatoriu (asigurând egalitatea şanselor la educaţie, nu şi uniformizarea acesteia însă) precum şi ore la decizia şcolii (permiţând definirea unor parcursuri şcolare diferenţiate în funcţie de interesele elevilor). Planul cadru se deosebeşte de vechiul plan de învăţământ, printre altele prin permisivitatea sa (oferta diferenţiată de instruire) şi gruparea disciplinelor şcolare pe arii curriculare (favorizarea legăturilor interdisciplinare);

- curriculum pe discipline, care se diferenţiază de „programele analitice” prin accentul pe care îl pune pe interiorizarea unui mod de gândire specific fiecărui domeniu transpus în şcoală prin intermediul unui obiect de studiu.

Primează cunoaşterea de tip procedural**.** Cu alte cuvinte, primează formarea unor competenţe, a cunoaşterii de tip procedural care permite asimilarea de noi informaţii şi operarea cu acestea, iar nu simple acumulări de cunoştinţe, ca în didactica tradiţională.

Cum se realizează această mutaţie în fapt? Curriculumul fiecărei discipline preia competenţele generale necesare specialistului unui domeniu şi le traduce în termeni didactici (asigurând progresia de cunoştinţe şi competenţe de la un an la altul şi operând reducţiile necesare transferării unui domeniu de cunoaştere într-o disciplină şcolară). Se defineşte astfel un parcurs şcolar care pune un semn de non-identitate între domeniul de cunoaştere (exterior şcolii) şi disciplina şcolară. Programa şcolară nu poate fi şi nu are de ce să fie tabla de materii a unui tratat de specialitate, decât pentru un tratat de specialitate.

Ca urmare, programele şcolare actuale definesc în termeni generali informaţiile necesare pentru formarea intelectuală, fără a mai preciza timpul (unic) necesar asimilării fiecărei unităţi de conţinut. Rămâne la latitudinea autorului de manual şi a profesorului să organizeze instruirea în funcţie de obiectivele şi conţinuturile prevăzute în programele şcolare şi de propriile opţiuni privind progresia, abordarea metodologică şi interesele elevilor. Din acest demers, rezultă necesitatea manualelor alternative şi a stimulării iniţiativei şi a creativităţii la nivelul practicii şcolare.

Ce înseamnă de fapt existenţa unui manual unic? Înseamnă că cineva posedă cunoaşterea exactă a ceea ce trebuie învăţat şi cum trebuie învăţat de către toţi elevii la o anumită disciplină, într-o anume clasă. La nivelul actual de acumulare a informaţiei este greu de crezut că o autoritate poate produce fie şi numai o imagine corectă şi fidelă a unui domeniu de cunoaştere. În momentul în care domeniul este transferat în şcoală ca obiect de studiu, lucrurile devin chiar mai complicate; acesta nu poate fi transpus, pur şi simplu, în absenţa didacticii. Iar didactica modernă - didacticile, întrucât din perspectiva ştiinţelor cogniţiei este vorba de o didactică specifică fiecărei discipline - legitimează manualele alternative. Şi nu în ultimul rând, dacă acceptăm existenţa diferenţelor individuale între elevi, atunci, pentru o formare intelectuală adecvată este necesară o ofertă cât mai variată de instruire, capabilă să vină în întâmpinarea diferitelor interese, nevoi, ritmuri, stiluri etc.

În Tabelul nr. 5 sunt prezentate diferenţele esenţiale între manualele tradiţionale şi cele moderne.

Tabelul nr. 5 Diferenţe esenţiale între manualele tradiţionale şi cele moderne.

Manualul tradiţional	**Manualul modern**
Operează o selecţie rigidă a conţinuturilor din care rezultă un ansamblu fix de informaţii vizând o tratare amplă, de tip academic	Operează o selecţie permisivă din care rezultă un ansamblu variabil de informaţii, în care profesorul şi elevul au spaţiu de creaţie.
Informaţiile sunt prezentate ca interpretare standardizată, închisă, universal valabilă şi autosuficientă.	Informaţiile sunt prezentate astfel încât permit interpretări alternative şi deschise. Informaţiile constituie un mijloc pentru

Informaţiile constituie un scop în sine	formarea unor competenţe, valori şi atitudini.
Oferă un mod de învăţare care presupune memorarea şi reproducerea	Oferă un mod de învăţare care presupune înţelegerea şi explicarea
Reprezintă un mecanism de formare a unei cunoaşteri de tip ideologic	Reprezintă un mecanism de stimulare a gândirii critice.

Desigur, în mod concret, un anumit manual se regăseşte la confluenţa câtorva dintre delimitările formulate mai sus. Având şansa opţiunii, profesorul poate alege pentru sine şi pentru elevii pe care îi formează, varianta cea mai adecvată.
Exista mulţi factori care influenţează profesorii în selectarea manualelor. Unii din aceşti factori sunt determinaţi de caracteristici care nu pot fi controlate în mod direct de către profesori; alţii sunt legaţi de importanţa pe care o acordă profesorii selectării manualelor.
Manualele oferă posibilitatea unui suport variat în procesul de predare şi învăţare pentru toate vârstele atât pentru elevi cât şi pentru profesori.
Tipuri de întrebări care se impun în demararea procesului de selecţie a manualelor:

- Întrebări referitoare la conţinutul programei şcolare şi organizarea;
- Întrebări referitoare la accesibilitatea manualului pentru elevi;
- Întrebări referitoare la modul de prezentare a evaluării în cadrul manualului;
- Întrebări referitoare la modalităţile în care manualul ajuta la folosirea unor activităţi de predare şi învăţare variate.

Mai multe întrebări şi puncte de vedere concrete se pot distinge în cadrul fiecărei categorii de întrebări. Fiecare punct de vedere nou poate aduce o nouă perspectivă.

III.1.7. Curriculum la decizia şcolii (CDS)

Prin dreptul de a lua decizii conferit şcolii, Curriculumul la decizia şcolii (CDS) este de fapt emblema puterii reale a acesteia. Derivată din libertatea - oferită de planul-cadru de învăţământ - de a decide asupra unui segment al Curriculumului Naţional, această putere dă posibilitatea definirii unor trasee particulare de învăţare ale elevilor.

Curricumulum-ul Naţional-cadru fixează raportul dintre curriculum-ul nucleu şi curriculum-ul la decizia şcolii:

1. *Curriculum-ul nucleu* (trunchiul comun, obligatoriu):

- asigură egalitatea şanselor pentru toţi elevii din învăţământul public;
- este unicul sistem de referinţă pentru realizarea standardelor curriculare de performanţă, pentru evaluări şi examinări interne şi internaţionale;

2. *Curriculum-ul la decizia şcolii* cuprinde:

- Curriculum nucleu aprofundat (CNA):
  - pentru elevi cu interese neorientate spre disciplina respectivă şi / sau arie curriculară;
  - pentru elevi cu parcursuri individuale de învăţare mai lente pentru care numărul de ore alocat trunchiului comun nu este suficient pentru însuşirea acestuia.
- Curriculum extins (CE):

- pentru elevii ce manifestă interese deosebite pentru anumite discipline sau arii curriculare;
- parcurg în întregime programa şi manualul (textele marcate prin asterisc)

- Curriculum elaborat în şcoala (CES):
  - cuprinde oferta de opţionale;
  - diverse tipuri de activităţi opţionale pe care le propune şcoala sau le alege din lista MEN:

- Opţionalul la nivelul disciplinei;
- Opţionalul la nivelul ariei curriculare;
- Opţionalul la nivelul mai multor arii curiculare.

Disciplinele opţionale sunt:

- discipline / teme / cursuri opţionale pe care şcoala le propune elevilor cu aprobarea Inspectoratelor Şcolare Judeţene, ISMB;
- proiecte de discipline/teme / cursuri opţionale propuse de profesori, aprobate de Consiliile de Administraţie din şcoli şi licee sau dimpotrivă alese din lista oferita de MEN;
- discipline de sine stătătoare (nu reprezintă extinderi sau aprofundări);
- posibilităţi de „dezvoltate locală de curriculum";
- oportunităţi ce constituie ideea însăşi de reformă curriculară, prin oferta generoasă pe care şcoala o face elevilor;
- „repere" pentru definirea „personalităţii" şcolii sau pe care aceasta vrea să şi-o creeze;
- puncte de referinţă în elaborarea, „Proiectului şcolii" şi „Ofertei şcolii";
- oportunităţi în asigurarea parcursurilor individuale ale elevilor, potrivit intereselor şi aptitudinilor lor (lucru în echipă, grupe de 10-15 elevi);
- primul pas în realizarea reformei de mentalitate în şcoli şi licee la nivelul conducerii cadrelor didactice, elevilor şi implicit a părinţilor;
- posibilităţi concrete de realizare a unui învăţământ formativ şi vocaţional;
- modalităţi concrete prin care profesorii pot da dovadă de măiestria lor profesională şi psihopedagogică prin abordarea tematică a propriilor lor preferinţe;
- oportunităţi ale elevilor de a alege domeniul în care doresc să-şi dezvolte deprinderi şi capacităţi şi să-şi contureze propriul sistem de atitudini şi valori;
- cadrul oferit de şcoală:

- elevilor pentru a-şi alege propriul demers şcolar;
- părinţilor de a alege şcoala în funcţie de ofertă;
- profesorilor de a alege şcoala în funcţie de nevoia şi posibilitatea de împlinire profesională;
- directorilor de a-şi alege colectivul de cadre didactice în funcţie de oferta şi personalitatea şcolii.

Pentru disciplina ***Religie*** se pot realiza următoarele tipuri de opţionale:

➢ La clasele I-IV:

- opţionale la nivelul disciplinei: *Îngerii,fraţii noştrii mai mici*;
- opţionale la nivelul ariei curriculare : *Pilde şi povestioare moralizatoare;*
- opţionale la nivelul mai multor arii curriculare: *Tradiţii şi obiceiuri locale*.

➢ La clasele V-VIII:

- opţionale la nivelul disciplinei: *Viețile Sfinților*;
- opţionale la nivelul ariei curriculare: *Educație pentru valori morale*;
- opţionale la nivelul mai multor arii curriculare: Geografie biblică.

➢ La liceu:

- opţionale la nivelul disciplinei: *Religiile lumii antice*;
- opţionale la nivelul ariei curriculare: *Educația pentru viață*;
- opţionale la nivelul mai multor arii curriculare: *Între știință și credință.*

Tipuri de CDS în învăţământul liceal

Tipurile de opţional la liceu sunt prevăzute în Anexa 1 la OMEN nr. 3449 din 15.03.1999. Reglementările în vigoare menţionează următoarele tipuri de opţionale: opţional de *aprofundare*, opţional de extindere, opţional ca disciplină nouă, opţional integrat (la nivelul uneia sau al mai multor arii curriculare), opţional ca disciplină care apare în trunchiul comun la alte specializări. Întrucât ultimul tip de opţional menţionat dispune de o programă deja elaborată la nivel central (ca programă obligatorie în cadrul unei anumite specializări), ne vom referi în continuare la celelalte tipuri de CDS care necesită un demers de proiectare.
Opţionalul de aprofundare este acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, care urmăreşte aprofundarea obiectivelor/competenţelor din curriculumul-nucleu prin noi unităţi de conţinut.

Tabelul nr. 6 Reglementări privind aplicarea planurilor de învăţământ

Tip de opţional	Clasa	Caracteristici ale programei	Notare în catalog
Aprofundare	IX	Aceleaşi obiective de referinţă. Noi conţinuturi (cele cu * sau altele).	Aceeaşi rubrică în catalog cu disciplina sursă.
	X-XII	Aceleaşi competenţe specifice. Noi conţinuturi (cele cu * sau altele).	Aceeaşi rubrică în catalog cu disciplina sursă.
Extindere	IX	Noi obiective de referinţă corelate cu acelea ale programei de trunchi comun. Noi conţinuturi corelate cu acelea ale programei de trunchi comun.	Rubrică nouă în catalog.
	X-XII	Noi competenţe specifice corelate cu acelea ale programei de trunchi comun. Noi conţinuturi corelate cu acelea ale programei de trunchi comun.	Rubrică nouă în catalog.

Opţional ca disciplină nouă	IX	Noi obiective de referinţă diferite de cele ale programei de trunchi comun. Noi conţinuturi diferite de cele ale programei de trunchi comun.	Rubrică nouă în catalog.
	X-XII	Noi competenţe specifice diferite de cele ale programei de trunchi comun. Noi conţinuturi diferite de cele ale programei de trunchi comun.	Rubrică nouă în catalog.
Opţional integrat	IX	Noi obiective de referinţă complexe. Noi conţinuturi interdisciplinare.	Rubrică nouă în catalog.
	X-XII	Noi competenţe specifice complexe. Noi conţinuturi interdisciplinare	Rubrică nouă în catalog.

Opţionalul de extindere, este acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, care urmăreşte extinderea obiectivelor-cadru/competenţelor generale din curriculumul-nucleu prin noi obiective de referinţă/competenţe specifice şi noi conţinuturi.
Opţionalul ca disciplină nouă introduce noi obiecte de studiu, în afara acelora prevăzute în trunchiul comun la un anumit profil şi specializare, sau teme noi, care nu se regăsesc în programele naţionale.
Opţionalul integrat introduce ca obiecte de studiu noi discipline structurate în jurul unei teme integratoare pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare.
Pentru o orientare rapidă în multitudinea de reglementări privitoare la aplicarea planurilor de învăţământ, prezentăm Tabelul nr. 7, ce sintetizează documente apărute până la finele anului şcolar 2000-2001.
Pentru a veni în sprijinul elaborării programei de opţional avem următoarea listă cu întrebări de verificare:
Obiectivele cadru sau competenţele generale (pentru opţionale care se studiază în mai mulţi ani):

- se reflectă în obiective de referinţă/competenţe specifice?
- în cazul aprofundărilor, extinderilor: sunt aceleaşi ca în programa de trunchi comun?

Obiectivele de referinţă sau competenţele specifice sunt:

- măsurabile, specifice (nu sunt formulate la modul general, ci le corespund anumite conţinuturi)?
- în număr corespunzător?
- corelate cu tema opţionalului? (de exemplu: competenţe de integrare, transfer, în cazul unui opţional integrat)
- adecvate nivelului de cunoştinţe ale elevului?
- derivă din obiective cadru, competenţe generale (dacă acestea sunt

formulate)?

- unice (sau se repetă sub diferite forme)?
- altele, decât în programa de trunchi comun? (dacă nu e aprofundare)
- Căror etape a unui proces de învăţare corespund? (vezi Modelul de derivare a competenţelor.)

Conţinuturile sunt:

- corelate cu obiectivele de referinţă, competenţele specifice?
- altele, decât în programa de trunchi comun ?
- resursă cuprinzătoare pentru obiective de referinţă, competenţe specifice ?
- organizate articulat, sistematic?
- astfel încât să se cumuleze şi să permită progresul?
- entităţi esenţiale, fără contradicţii?
- posibil de învăţat, adaptate la experienţa elevului?
- adecvate intereselor, nevoilor prezente şi viitoare ale elevului?

Activităţile de învăţare:

- Duc la dezvoltarea competenţelor propuse?
- Pot fi organizate efectiv? Cum?
- Presupun activitatea nemijlocită a elevului?
- Permit învăţarea în cooperare?
- Conţin referiri la utilizarea resurselor materiale?

Tabelul nr. 7. Schemă de proiectare a programei opţional

▸ Argument	
▸ Obiective de referinţă	▸ Activităţi de învăţare
▸	▸
▸	▸
▸	▸
▸	▸
▸ Lista de conţinuturi ▸ Modalităţi de evaluare	

Pentru elaborarea programei de opţional se are în vedere următoarea schemă de proiectare care este în acord cu modelul programelor de trunchi comun (vezi Tabelul nr. 8 Schemă de proiectare a programei opţional).

Pentru *Argument*, se va redacta ½ - 1 pagină care motivează cursul propus: nevoi ale elevilor, ale comunităţii locale, formarea unor competenţe de transfer etc.

Obiectivele de referinţă vor fi formulate după modelul celor din programa naţională (al materiilor de trunchi comun), dar nu vor fi reluări ale acestora. Dacă opţionalul ar repeta obiectivele de referinţă ale programei şcolare a disciplinei, atunci opţionalul respectiv nu ar aduce nimic nou din punctul de vedere al formării şi dezvoltării unor capacităţi ale gândirii (ar aprofunda eventual, prin adăugarea unor conţinuturi, abilităţile care se formează prin urmărirea obiectivelor din programa naţională).

Un obiectiv de referinţă este corect formulat dacă, prin enunţul său, răspunde la

întrebarea „ce poate să facă elevul?”. Dacă răspunsul la această întrebare nu este clar (ceea ce poate face elevul nu poate fi demonstrat şi evaluat), atunci obiectivul este prea general definit. Pentru un opţional de o oră pe săptămână se vor defini şi urmări 5-6 obiective de referinţă - pe care elevii urmează să le atingă până la sfârşitul anului.
Lista de conţinuturi cuprinde informaţiile pe care opţionalul le propune ca bază de operare pentru formarea capacităţilor vizate de obiective. Altfel spus, sunt trecute în listă acele informaţii care vor fi introduse, combinate şi recombinate între ele şi cu altele învăţate anterior, într-un cuvânt, acele informaţii care vor fi vehiculate în cadrul opţionalului.
Ca şi în cazul informaţiilor prevăzute în programele obligatorii (ale disciplinelor de trunchi comun), informaţiile din lista opţionalului nu vor fi considerate ca un scop în sine, ci ca un mijloc pentru formarea intelectuală.
Ca *modalităţi de evaluare*, vor fi menţionate tipurile de probe care se potrivesc opţionalului propus (de ex. probe scrise, probe orale, probe practice, referat, proiect etc.). NU vor fi incluse probele ca atare.

În cazul în care opţionalul este prevăzut pentru un nivel de şcolaritate sau un ciclu curricular, este necesar să fie definite şi obiective cadru din care se deduc obiectivele de referinţă pentru fiecare an de studiu. Altfel spus, dacă oferta cuprinde un opţional pentru mai mulţi ani de studiu, se redactează câte o programă pentru fiecare an, având grijă să apară explicit progresia obiectivelor de la un an de studiu la altul.
Este recomandabil ca programa de opţional să conţină şi *bibliografie*.

Disfuncţii ale CDS

Libertatea de decizie la nivelul şcolii este consonantă cu democratizarea societăţii şi reprezintă o şansă de adecvare la un sistem deschis, cu opţiuni multiple. Din punctul de vedere al implementării însă, CDS este un segment de mare noutate care a indus o serie de disfuncţii. Primele apărute ţin de chiar politica educaţională care a redus în fiecare an - de la lansarea proiectului privind noile planuri-cadru şi metodologia de aplicare a acestora - numărul de ore alocat CDS. Aceasta s-a întâmplat ca urmare a intervenţiei diverselor grupuri de presiune care au impus trecerea unor ore în trunchiul comun, reducând astfel posibilitatea unor tipuri de CDS tocmai la disciplinele pe care încercau să le protejeze şi în numele cărora au acţionat. Alte disfuncţii s-au manifestat la nivelul deciziei şcolii, în momentul în care procesul de consultare s-a derulat formal, orele de CDS au devenit plase de siguranţă pentru norme, iar programele de opţional au repetat trunchiul comun.

III.2. PREDAREA ŞI ÎNVĂŢAREA

În sensul ei profund, noţiunea de proces de învăţământ este legată de cea de transformare (schimbare sau modificare). Dar despre ce transformări poate fi vorba?

Ideea de proces evocă întotdeauna o dualitate, evidenţiază cu necesitate existenţa, pe de o parte, a unor forţe care impun sau înlesnesc schimbarea, adică cadrele didactice (subiecţii transformării) iar pe de altă parte, a unor fiinţe în dezvoltare, care suportă schimbare implicându-se activ în actul schimbării, care devin fiinţe transformate (obiectul transformării). Evidenţierea acestor relaţii de strânsă cooperare dintre cei doi poli - învăţător şi elevi - oferă posibilitatea identificării acţiunilor fundamentale ce definesc procesul de învăţământ şi a relaţiei dialectice dintre acestea.

Putem astfel să distingem cele două tipuri de acţiuni sau funcţii specifice: una de predare - ca aspect logic, ce caracterizează munca cadrului didactic (ea urmând o logică a îndeplinirii obiectivelor didactice) şi cealaltă - de învăţare - ca aspect psihologic, personal, care ţine de psihologia elevului (logica psihologică).

Şi predarea şi învăţarea se constituie ca activităţi de bază ale procesului de învăţământ, ca funcţii esenţiale ale oricărei unităţi şcolare.

Dar aceste două laturi fundamentale nu se află în poziţie de juxtapunere, de alăturare mecanică una faţă de alta; dimpotrivă, ele sunt inseparabile, se află în strânsă legătură de reciprocitate contopindu-se într-un tot unitar, într-un singur proces, calitativ superior, care asigură realizarea în şcoală, a sarcinilor învâţământului. Integrarea lor într-un proces efectiv de cooperare, într-o activitate comună, dusă de elevi sub conducerea cadrului didactic, are loc în situaţia confruntării acestora cu un nou conţinut care trebuie să şi-l însuşească sau cu o seric de acţiuni ordonate, destinate formării unor deprinderi mentale sau practice.

Activitatea cadrelor didactice îşi face simţită prezenţa întotdeauna, fie chiar şi indirect, legată de îndrumarea activităţii elevilor. Predarea nu are însă sens decât în măsura în care determină un efort corespunzător de învăţare din partea elevilor. În lipsa învăţării, procesul nu funcţionează deoarece îi lipseşte elementul esenţial învăţarea însăşi, îi lipseşte legătura de bază dintre elevi şi cadrul didactic.

Esenţa procesului de învăţământ rezidă tocmai din această unitate dialectică, în organizarea optimă a interacţiunilor dintre predare şi învăţare.

Deşi relaţia dintre predare şi învăţare este una de la cauză la efect aceasta nu înseamnă, totuşi, un mers linear, în sensul că un anumit tip de predare generează, în mod necesar, un anumit tip de învăţare. Predarea singură, oricât de bună ar fi ea, nu conduce în mod automat, de la sine, la efectele aşteptate. Întotdeauna rezultatele predării sunt condiţionate de activitatea de învăţare depusă de elevi, de calitatea învăţării şi intervenţia altor diferiţi factori implicaţi în desfăşurarea ei.

III.2.1 Predarea

Dacă învăţarea de tip şcolar înseamnă schimbare în comportamentul elevilor determinată de o experienţă organizată pedagogic, atunci a preda înseamnă a provoca schimbarea a ceea ce există în ceea ce trebuie să existe, angajând elevii într-o nouă experienţă de cunoaştere sau de acţiune ori de trăire.

În acest caz, a preda înseamnă:

- a prevedea (a planifica, a proiecta) producerea schimbărilor dorite;
- a preciza natura schimbărilor (a preciza obiectivele de urmărit);
- a determina conţinutul acestor schimbări;
- a organiza şi dirija producerea schimbărilor;
- a organiza condiţiile care favorizează apariţia schimbărilor respective;
- a controla şi aprecia nivelul la care se realizează schimbările aşteptate, concretizate în rezultate ale învăţării etc.

Calitatea predării se apreciază în funcţie de măsura în care ea dovedeşte calităţi transformatoare.

Dacă în didactica tradiţională predarea a fost redusă mai mult la o chestiune de comunicare, de transmitere a cunoştinţelor, de prezentare a materiei de către cadrul didactic, în didactica modernă, predarea capătă înţelesuri mai largi şi conţinuturi mai bogate.

Fără a nesocoti câtuşi de puţin importanţa comunicării, predarea se adevereşte a fi mai mult decât comunicare - este un complex de funcţii sau acţiuni. Mai exact, predarea se defineşte ca un ansamblu de acţiuni şi operaţii sistematice, întreprinse de cadrul didactic în vederea organizării şi desfăşurării optime a învăţării.

În consecinţă, astăzi predarea este privită tot mai mult ca o problemă de organizare şi conducere a proceselor de învăţare, ceea ce presupune un complex de funcţii sau acţiuni de planificare şi proiectare, de organizare şi coordonare, de orientare şi dirijare, de comunicare şi stimulare, de control şi evaluare, de decizie şi ameliorare, de cercetare şi inovare a procesului de învăţământ.

Comportamentele specifice profesorului, structurile de influenţă şi de acţiune stabile determină *stilul* de predare al profesorului (vezi Tabelul nr. 8 Clasificarea stilurilor de predare). Acesta devine o constantă a personalităţii profesorului, în care se reflectă concepţia şi competenţele pedagogice ale acestuia.

Tabelul nr. 8 Clasificarea stilurilor de predare

Criterii de clasificare	Stiluri de predare
1. După ponderea metodelor de predare	▸ expozitiv ▸ interogativ
2. După poziţia partenerilor în activitatea didactică	▸ centrat pe profesor ▸ centrat pe elevi ▸ interactiv
3. După particularităţile cognitive ale predării	▸ abstract ▸ concret
4. După capacitatea de comunicare	▸ comunicativ ▸ necomunicativ
5. După particularităţile comportamentului afectiv	▸ apropiat ▸ distant ▸ impulsiv
6. După mobilitatea comportamentului didactic	▸ adaptabil ▸ rigid, inflexibil
7. După modalitatea de raportare la nou	▸ deschis spre inovaţie ▸ închis, rutinar
8. După modalitatea de conducere	▸ autoritar ▸ democratic ▸ laissez-faire

Avem următoarele stiluri:

Stilul autoritar caracterizează profesorul care:

- ia toate deciziile;

- nu arată elevilor planul de ansamblu al activităţilor;
- nu arată criteriile de evaluare a performanţelor;
- se menţine în afara activităţilor concrete ale grupului;
- exercită un control strict;
- se consideră că el este singurul emiţător de informaţii;
- are rolul dominant în comunicare;
- nu poate cunoaşte diferenţele individuale de receptare cognitivă şi afectivă a informaţiei.

Stilul democrat i se atribuie profesorului care:

- evită să ia decizii singur;
- invită grupul să participe la stabilirea manierei de organizare;
- dă copiilor posibilitatea de a alege de fiecare dată când solicită un sfat cu privire la îndeplinirea sarcinii;
- ajută elevii să iniţieze acţiuni, să le analizeze, le acceptă punctele de vedere, le arată golurile din cunoştinţe, le dirijează discret activitatea;
- creează o atmosferă de toleranţă şi respect, de cooperare, de coeziune afectivă, de confruntare a opiniilor şi concepţiilor;
- îi determină pe elevi să gândească, să comunice, să formuleze raţionamente, să analizeze, să compare, să sintetizeze, să pună întrebări, să construiască răspunsuri, să aplice cunoştinţe.

Stilul laissez-faire evidenţiază rolul pasiv al unui profesor care:

- îşi limitează foarte mult participarea la activităţile elevilor;
- afişează o atitudine prietenoasă, dar prin ceea ce face sugerează indiferenţă şi neimplicare;
- este ezitant în a da sugestii şi evită, constant, orice evaluare a ideilor ori conduitelor participanţilor;
- determină, în timp, apariţia neatenţiei, plictiselii, descurajării în neimplicarea în decizie a profesorului.

Când se adoptă un stil sau altul?

- stilul autoritar: - în situaţia de criză; în obţinerea unor performanţe înalte; când sarcina este structurată şi liderul are putere de a recompensa şi pedepsi, rezultatul poate fi obţinerea unui randament excelent.

Experienţa a arătat de-a lungul timpului că profesorii eficienţi sunt acei profesori care sunt capabili să aibă un control strâns, exigent şi deplina libertate de decizie a clasei.

- *stilul laissez-faire:* pentru copiii foarte ambiţioşi care nu au nevoie de un control strict al activităţii lor;
- *stilul democratic:* - este cel mai indicat în orice situţie.

Desigur, predarea este şi va rămâne, în bună parte, o acţiune de comunicare de noi cunoştinţe sau de prezentare a noilor conţinuturi de instruire. Predarea, prin comunicare, nu poate fi înlocuită complet prin studiul personal, independent al elevului, deoarece există destule fapte sau noţiuni care se împacă foarte greu cu învăţarea prin descoperire şi cu metodele redescoperirii.

Pe lângă această formă a comunicării, predarea face apel şi la un alt tip de comunicare, care îndeplineşte cu totul alte funcţii, care ia forma unei succesiuni de enunţuri şi reenunţuri (verbale, orale sau scrise) prin intermediul cărora cadrul didactic:

- stabileşte direcţiile învăţării (face cunoscut elevilor obiectivele învăţării);
- pune elevii în relaţie cu materia nouă de învăţat;
- organizează activitatea de învăţare şi condiţiile care facilitează învăţarea dorită;
- impune fazelor şi evenimentelor de învăţare (care semnifică o gradare a sarcinilor, o dozare a eforturilor de învăţare);
- dirijează experienţele sau operaţiile de învăţare;
- stimulează interesul şi încurajează efortul de învăţare, deplina participare a elevilor;
- asigură memorarea şi transferul (aplicarea) cunoştinţelor;
- apreciază rezultatele, evaluează progresele;
- corectează greşelile de învăţare;
- ameliorează şi reglează mersul învăţării etc.

Cum se poate observa, predarea se referă nu numai la ceea ce face cadrul didactic în timpul lecţiilor, ci şi la activitatea de pregătire a acestora şi ulterior la evaluarea şi autoevaluarea lecţiilor odată ţinute, precum şi a altor tipuri de activităţi didactice. Predarea include, aşadar, şi acţiuni legate de planificare şi proiectare, de reelaborare sau pedagogizare a conţinuturilor, de confecţionare a materialelor didactice necesare, de asigurare a mijloacelor de învăţământ indispensabile unei învăţări eficiente etc.

III.2.2. Învăţarea

Din punct de vedere pedagogic, învăţarea reprezintă „activitatea proiectată de către cadrul didactic, pentru a determina schimbări comportamentale la nivelul personalităţii preşcolarului, elevului, studentului, prin valorificarea capacităţii acestora de dobândire a cunoştinţelor, a deprinderilor, a strategiilor şi a atitudinilor cognitive”[57].

Realizată în cadrul procesului instructiv-educativ, învăţarea şcolară prezintă următoarele caracteristici:

- se realizează într-un cadru instituţionalizat;
- este un proces dirijat din exterior, care tinde să devină spre etapele finale ale şcolarităţii un proces autodirijat;
- este un proces controlat, supus feed-back-ului;
- are un caracter gradual, sub raportul eşalonării dificultăţilor sarcinilor didactice;
- este un proces relaţional între profesor-elev;
- are un caracter informativ-formativ.

În literatura de specialitate s-a creat o gamă largă de abordări şi tehnici de cercetare care îşi propun să modifice concepţiile învechite despre învăţare şi să se axeze asupra comprehensiunii cunoştinţelor învăţate.

[57] Cristea, S., 1979, Dicţionar de termeni pedagogici,EDP, Bucureşti, p.244.

Articolul lui Peter Ewell, „Organizarea studiului: un punct de iniţiere”,[58] este compatibil cu viziunea INTIME (Integrating new tehnologies into the methods of education) despre conceptul de învăţare eficientă din următoarele motive:

- aduce noi interpretări ale datelor cunoscute cu privire la modul în care se produce procesul de învăţare şi durata acestuia;
- împărtăşeşte opinia noastră asupra impactului folosirii instruirii tehnologice;
- sugerează modalităţi de schimbare a procesului instructiv luând în considerare ştiinţele cognitive şi tradiţia în cercetarea procesului de învăţare.

Cele opt principii ale învăţării sunt adaptate după punctul de vedere abordat de Ewell în privinţa complexităţii procesului de învăţare, pe baza datelor ştiinţifice din domeniul neurologiei, psihologiei cognitive şi al cercetării stadiilor de dezvoltare umană.

În primul rând, elevul este implicat activ şi participă la propria sa instruire. Elevul nu primeşte informaţia, ci şi-o construieşte singur.

Elevii au astfel posibilitatea de a stabili, a testa şi a prelucra modele şi conexiuni, în timp ce descifrează sensul situaţiilor de învăţare.

Procesul de învăţare nu are loc doar în contextul mediului şcolar şi nici nu se limitează doar la timpul destinat predării. Învăţarea este informală şi se poate desfăşura oriunde şi oricând.

Deoarece elevii sunt implicaţi activ în crearea propriilor lor modele şi conexiuni, iar învăţarea poate avea loc în medii informale, în afara cadrului şcolii, este inevitabil să nu avem concepţii eronate. Este nevoie de experienţă directă într-un context real pentru ca aceste concepţii eronate să fie înlocuite sau modificate.

Dacă un context care favorizează învăţarea reprezintă o situaţie stimulativă, care depăşeşte o experienţă directă prin faptul ca această situaţie implică consecinţe reale, atunci învăţarea va fi mai stimulativă şi mai interesantă pentru elevi.

Ewell subliniază importanţa stimulării elevilor, precum şi rolul corector al feedback-ului frecvent pe care elevii ar trebui să-l primească de la educatori şi colegi în timpul procesului de învăţare; fără a avea prilejul de practica cele învăţate, chiar şi deprinderile cel mai bine fixate vor fi uitate.

Continuând ideea unui feedback frecvent, Ewell accentuează faptul că feedback-ul va fi mai eficient dacă este oferit într-un mediu agreabil care implică interacţiuni personale şi sprijin individual.

Ewell prezintă reflecţia, al optulea principiu al învăţării, ca pe o subcomponentă a situaţiei stimulative, deoarece pe măsură ce elevul descoperă noi legături între cunoştinţe atunci când se află într-o situaţie stimulativă, reflecţia devine necesară pentru a atinge acel nivel de învăţare aprofundată care îi va permite elevului să folosească eficient informaţia în viitor. În cadrul modelului propus, reflecţia devine unul din elementele primare ale învăţării, deoarece prin reflecţie elevul capătă control asupra propriului său proces de învăţare. Practicarea reflecţiei va îmbogăţi deprinderile de autoevaluare care, la rândul lor, îi vor ajuta pe elevi să identifice reuşitele, dar şi procedeele ineficiente abordate de aceştia în procesul de învăţare. Toate acestea conduc la capacitatea de a aplica cunoştinţele dobândite în contexte noi, rezultând un impact pe termen lung.

---

[58] Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* [On-line]: http://stills.nap.edu/html/howpeople1/ [2000, October 4].

Ewell a inclus în cadrul principiilor învăţării un alt element, numit „***dorinţa de a învăţa***” care, se intersectează cu cele opt elemente ale învăţării din Modelul propus. În consecinţă, s-a creat o componentă separată, plasată în centrul Modelului, numită „Elevii ca participanţi activi la propriul proces de învăţare”. Deoarece „dorinţa de a învăţa” are un impact implicit asupra tuturor celorlalte componente ale învăţării, aceasta se înscrie în centrul modelului, servind ca bază tuturor principiilor de învăţare.

CAPITOLUL IV.
ABORDAREA SISTEMATICĂ A METODEOLOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

IV.1. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Metodele de învăţământ reprezintă modalităţi sistematice de lucru de care se pot servi profesorii în activitatea de instruire şi elevii în aceea de învăţare, capabile să conducă spre realizarea obiectivelor pedagogice propuse.

Din perspectiva profesorului, metodele de învăţământ servesc la organizarea şi conducerea unei acţiuni sistematice prin care elevii vor realiza obiectivele pedagogice, arătându-i, de asemenea, „ce să facă" şi „cum să acţioneze"

Din perspectiva elevului, metodele de învăţământ au menirea de a-l sprijini să parcurgă calea spre cunoaştere, spre dobândirea de noi comportamente care îi sporesc valoarea personalităţii, arătându-i „ce să facă" şi „cum să acţioneze".

Profesorul trebuie să opteze pentru folosirea, în diferitele momentele ale lecţiei, a acelor metode care oferă potenţialul pedagogic cel mai adecvat faţă de obiectivele care urmează a fi realizate de elevi.

După cum acţiunea de predare sau cea de învăţare încorporează mai multe operaţii (mentale şi fizice), ordonate într-o anumită logică, în mod corespunzător, metoda include în structura ei o suită echivalentă de procedee. Fiecărei operaţii îi corespunde un procedeu. Aceasta înseamnă că procedeul reprezintă o tehnică mai limitată de acţiune; el reprezintă un simplu detaliu, o particularizare sau o componentă a metodei. De aceea, metoda poate fi definită şi ca un ansamblu organizat de procedee. A descrie o metodă, înseamnă până la urmă, a prezenta această serie de procedee integrate într-un flux unic de acţiune. În consecinţă, valoarea, eficienţa unei metode rezidă în calitatea şi eficienţa acestor procedee pe care ea le înmănunchează.

În cadrul unei metode, procedeele pot varia ca număr şi poziţie îşi pot schimba locul, fără să afecteze atingerea scopului urmărit. Varietatea procedeelor face metoda mai atractivă, mai interesantă şi mai eficace. Între metodă şi procedeu relaţiile sunt dinamice: metoda poate deveni ea însăşi un procedeu în cadrul altei metode. De asemenea, un procedeu poate fi ridicat la rang de metodă la un moment dat. De exemplu, demonstrarea unui fenomen, prezentarea unei planşe, a unui tablou etc. pot constitui un simplu procedeu în cadrul metodei povestirii, explicaţiei, descrierii sau conversaţiei euristice. Dar şi invers, explicaţia poate deveni un procedeu în cazul demonstraţiei unui fenomen etc.

Ansamblul metodelor de predare şi învăţare utilizate constituie ceea ce se numeşte *metodologia procesului de învăţământ* (metodologia instruirii, metodologia activităţii didactice în sens mai restrâns). Ea studiază, totodată, natura, funcţiile, locul şi clasificarea metodelor, principiile şi regulile care stau la baza utilizării lor optimale.

Metodologia are un caracter dinamic, se distinge prin flexibilitate şi supleţe, permanentă deschidere la nou, preocupare de racordare la cerinţele actuale ale învăţământului.

Funcţiile metodelor. Metodele îndeplinesc câteva funcţii, unele cu caracter general şi comun, altele cu caracter particular. Dintre funcţiile cu caracter general, pot fi amintite:

- *funcţia cognitivă*, de organizare şi dirijare a cunoaşterii (învăţării), de elaborare a unor noi cunoştinţe;
- *funcţia instrumentală* (operaţională), de intermediar între elev şi disciplina de studiu, între obiective de îndeplinit şi rezultate;
- *funcţia normativă,* de a arăta „cum" anume să se procedeze, „cum" să se predea, „cum" să se înveţe, astfel încât să se obţină cele mai bune rezultate în condiţiile date; prin intermediul metodei, cadrul didactic stăpâneşte acţiunea instructivă, o dirijează, o corectează şi o reglează continuu;
- *funcţia motivaţională,* de stimulare a curiozităţii, de trezire a interesului şi a dorinţei de a cunoaşte şi acţiona; de energizare a forţelor intelectuale ale elevilor;
- *funcţia formativ-educativă,* de exersare şi dezvoltare a proceselor psihice şi motorii, concomitent cu însuşirea cunoştinţelor şi formarea deprinderilor; de influenţare şi modelare a atitudinilor, opiniilor, convingerilor, sentimentelor, calităţilor morale etc.

În afară de acestea, fiecare metodă deţine, de obicei, o funcţie specifică, prin care se impune faţă de alte metode care-i conferă o anumită identitate. De exemplu, exerciţiul este exerciţiu şi nu altceva, tocmai prin funcţia lui aparte, formativă de noi structuri operatorii, de noi priceperi şi deprinderi, prin repetiţia unor acţiuni sau operaţii.

Alte metode pot deţine şi unele funcţii adaptate unor sarcini concrete. De exemplu, conversaţia poate servi simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective:

- la descoperirea unor cunoştinţe noi (sub formă de concluzii, generalizări) obţinute pe baza prelucrării dalelor existente deja în mintea elevilor (conversaţia euristică);
- la fixarea ori la sistematizarea şi verificarea cunoştinţelor însuşite;
- la dirijarea învăţării etc.

Aceasta înseamnă că o metodă sau alta poate avea un caracter polifuncţional.

IV.2. METODE ACTIV-PARTICIPATIVE

În ultimele decenii a crescut, fără precedent, interesul pentru aşa-zisele *metode activ-participative.* Acest interes este generat de actuala deschidere a şcolii spre noi obiective şi conţinuturi, spre noi experienţe de cunoaştere, de trăire şi de acţiune. Există, de asemenea, o necesitate acută a pregătirii copiilor şi tinerilor pentru o viaţă activă şi creativă, pentru muncă, pentru o mai mare participare la rezolvarea multiplelor şi complexelor probleme ale vieţi şi ale practicii.

Gradul de participare a tineretului şcolar la întreaga problematică a vieţii este un indice esenţial al eficienţei învăţământului. Este firesc, prin urmare ca o educaţie şcolară pentru participare să-şi caute şi să-şi aleagă propriile ei metode participative de instruire şi educaţie.

Preocuparea pentru promovarea unor metode activ-participative duce mai departe tradiţiile înaintate ale „şcolii active", fundamentată, în esenţă, pe ideea de efort psihic şi fizic, adus din împletirea strânsă a gândirii şi acţiunii activităţii intelectuale şi experienţei practice, sugerate din exterior.

Numai că, spre deosebire de acest activism generat de cauze exterioare, didactica actuală pune accentul pe mobilurile interioare, pe atitudinea activă, izvorâtă din interiorul elevului, pe activitatea din proprie iniţiativă. Astfel de mobiluri, cum ar fi: curiozitatea intrinsecă de a cunoaşte; dorinţa de a observa şi a explica, de a investiga şi a construi, de a explora şi a descoperi, de a inventa şi a crea etc. apar însă, din primii ani de viaţă iar şcoala trebuie să se bizuie pe ele.

Învăţarea, este un act personal şi cere participare personală. Problema esenţială de care depinde producerea învăţării eficiente este problema implicării, a angajării celui care învaţă în actul învăţării.

Ceea ce este definitoriu pentru metodele activ-participative este tocmai capacitatea acestora de stimulare a participării active şi depline, fizice şi psihice, individuale şi colective a elevilor în procesul învăţării, de a lega trup şi suflet elevul de ceea ce face, până la identificarea lui cu sarcina de învăţare.

Sunt considerate activ-participative toate acele metode care sunt capabile să mobilizeze energiile elevului, să-i concentreze atenţia, să-l facă să urmărească cu interes şi curiozitate lecţia, să-i câştige adeziunea logică şi afectivă faţă de cele nou învăţate; care-l îndeamnă să-şi pună în joc imaginaţia, înţelegerea, puterea de anticipare, memoria etc. ca să poată implica, cu adevărat, pe cel care învaţă, metodele activ-participative pun accentul pe procesele de cunoaştere (învăţare) şi nu pe produsele cunoaşterii.

Ele sunt, deci, metode care ajută elevul:

- să caute să cerceteze;
- să găsească singur cunoştinţele pe care urmează să şi le însuşească;
- să afle singur soluţii la probleme;
- să prelucreze cunoştinţele;
- să ajungă la reconstruiri şi resistematizări de cunoştinţe;

Aceste metode valorifică o tendinţă naturală a gândirii, aceea de a avansa prin organizarea şi reorganizarea progresivă a cunoştinţelor (ideilor), prin revenirea la experienţele anterioare, reinterpretarea şi restructurarea lor în lumina noilor experienţe.

De asemenea, metodele activ-participative pun mai mult accentul pe cunoaşterea operaţională, pe învăţarea prin acţiune, pe manipularea, în plan manual şi mental, a obiectelor, acţiunilor etc.

Activ-participative sunt şi metodele de interacţiune colectivă, de interacţiune între cei care învaţă; metodele care atrag elevii la discuţii colective şi cooperare colegială intensă, care facilitează şi intensifică schimbul spontan de informaţii şi idei, de impresii şi păreri, confruntarea de opinii şi alternative în cadrul clasei de elevi.

În fine, pot fi considerate activ-participative şi acele metode care aduc elevii în contact nemijlocit cu situaţiile de viaţă reală şi cu problemele concrete ale vieţii, care dau prilej de participare la rezolvarea problemelor practice ale vieţii, ale muncii, care atrag elevii la creaţia de bunuri materiale.

În general, metodele activ-participative se disting prin caracterul lor solicitant; ele pun în acţiune, sub multiple aspecte, forţele intelectuale ale elevului gândirea, imaginaţia, memoria şi voinţa acestuia. Datorită acestei solicitări metodele fac din procesul de învăţământ un amplu şi veritabil exerciţiu al capacităţilor intelectuale şi fizice.

Prin solicitare şi exersare, procesul de învăţământ oferă, astfel, un prilej de afirmare şi de valorificare maximă şi pe multiple planuri a potenţialului de cunoaştere şi

creaţie a elevilor. Participarea poate fi leagănul creativităţii, al afirmării, al realizării de sine.

Fiind nevoit să țină pasul cu schimbările lumii si a societăţii, profesorul de religie trebuie să „cioplească" chipul lui Dumnezeu în sufletul elevilor săi, prin educaţia religioasă ce va fi facilitată de respectarea unor astfel de metode şi principii didactice. Răspunzând chemării Mântuitorului, asemenea Sfinţilor Apostoli, de a fi „pescar de oameni"(Mt. 4,19), profesorul va prinde cu mreaja cuvântului sufletul elevilor săi încercând să le dezvolte creativitatea la ora de religie. Pentru aceasta, pe lângă metodele tradiţionale, profesorul va face apel la acele metode activ-participative (brainstorming-ul, metoda „ciorchinelui", tehnica „cvintetului" ,etc) oferindu-i elevului posibilitatea dezvoltării creativităţii. Un elev îşi dezvoltă spiritul critic atunci când: se implică activ în procesul de predare-învăţare, adoptând o atitudine activă şi interactivă; gândeşte critic şi are o deprindere de gândire critică; preferă gândirea divergentă, imaginativă şi creativă; acţionează în totală libertate în planul alegerilor pe care le face; îşi valorifică şi dezvoltă imaginaţia, originalitatea, inventivitatea, creativitatea; problematizează conţinuturile şi face descoperiri; are încredere în forţele proprii şi dorinţă de autodepăşire; devine responsabil.

Printre cele mai importante metode putem aminti următoarele:

***1. Brainstorming-ul* – metoda asaltului de idei**

Metoda are drept caracteristică separarea momentului de producere a ideilor de cel de valorificare a lor, de altfel mai este numită şi ***metoda evaluării amânate*** sau ***metoda marelui DA***. În momentul producerii ideilor se acceptă orice idee fără să se critice sau fără să se dea o judecată de valoarea asupra ei. Selectarea propriu-zisă se face după un anumit timp, când toate ideile se compară şi se aleg cele mai bune dintre ele.

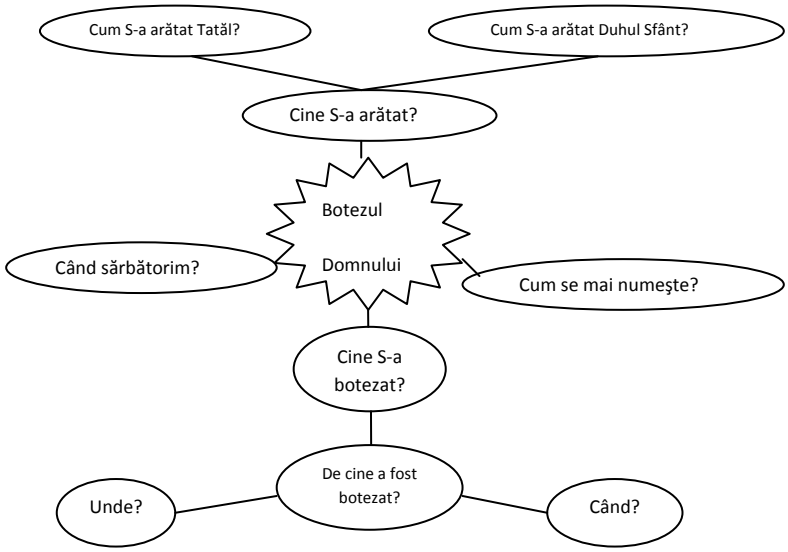
Această metodă, de exemplu, se poate aplica la lecţia „*Dumnezeu Proniatorul*" (profesorul poate lansa întrebarea *Cum are Dumnezeu grijă de făpturile Sale şi în special de om?*) sau pentru lecţia „*Respectul faţă de lumea creată*" (unde elevilor li se poate adresa întrebarea *Cum se pot implica tinerii în protejarea naturii, ca dar al lui Dumnezeu pentru om?*). La aceste întrebări elevii pot veni cu ideile lor care vor fi notate pe flipchart sau pe tablă şi la final vor fi selecta cele mai bune. Această acţiune, totuşi, nu trebuie să dureze foarte mult, maxim 10 minute.

Utilizarea la religie a acestei metode presupune o atenţie deosebită din partea profesorului, astfel încât „asaltul de idei"să nu conducă la promovarea unor enunţuri contrare învăţăturii de credinţă, care să producă confuzii sau incertitudini în sufletul elevilor.[59]

2. Conversaţia euristică este o metodă dialogală, de incitarea a elevilor şi de aflare a adevărului prin întrebări oportun puse, aceştia făcând conexiuni în universul lor de cunoştinţe. Această metodă solicită elevilor inteligenţa productivă, spontaneitatea şi curiozitatea, lăsând elevilor mai multă libertatea de căutare.

3. O metodă foarte asemănătoare cu aceasta, prezentată într-o formă grafică, este ***explozia solară*.** Pornind de la un punct central, se nasc întrebări, la care elevii răspund verbal, iar la rândul lor aceste întrebări nasc alte întrebări.

[59] Opriș, D., Opriș, M.,2008, *Metode active de predare-învățare. Modele și aplicații la religie*, ed. Sf. Mina, Iași, p.18.



4. Scrierea liberă este o metodă pe care profesorul o poate utiliza la ora de religie „în vederea formării capacităţii elevilor de a reflecta şi de a învăţa prin exprimarea în scris a gândurilor/ideilor pe care le au despre o anumită temă”.[60]Prin utilizarea acestei metode, scrierea devine un mijloc de dezvoltare a gândirii, de formulare de raţionamente, de reflecţie şi de creaţie. Spre exemplu, pentru lecţia „*Cinstirea sfintelor moaşte*”, elevii vor scrie timp de două minute tot ce ştiu despre acest subiect. Apoi vor citi în faţa colegilor ideile notate, cu condiţia ca acestea să nu fi fost prezentate anterior („Cu puterea lui Dumnezeu, trupurile sfinţilor au rămas neputrezite.”; „Sfintele moaşte sunt făcătoare de minuni”; „Prin cinstirea sfintelor moaşte, creştinii Îl cinstesc pe Dumnezeu.”; „Trupurile sfinţilor rămân neputrezite deoarece sfinţii au făcut din trupurile lor temple ale Duhului Sfânt, pe pământ.”; „În Sfânta Masă a fiecărei biserici se află sfinte moaşte.” etc).

5. Metoda „ciorchinelui” poate fi utilizată individual sau în grup în scopul stimulării gândirii libere şi creative, de tip divergent, precum şi în scopul sesizării şi evidenţierii conexiunilor dintre idei, construirii de noi idei şi de noi sensuri şi semnificaţii. Această metodă presupune mai multe etape:

1). scrierea unui cuvânt - cheie în la mijlocul tablei sau al foii de hîrtie;

2). identificarea şi scrierea altor sintagme/cuvinte legate de cuvântul-nucleu;

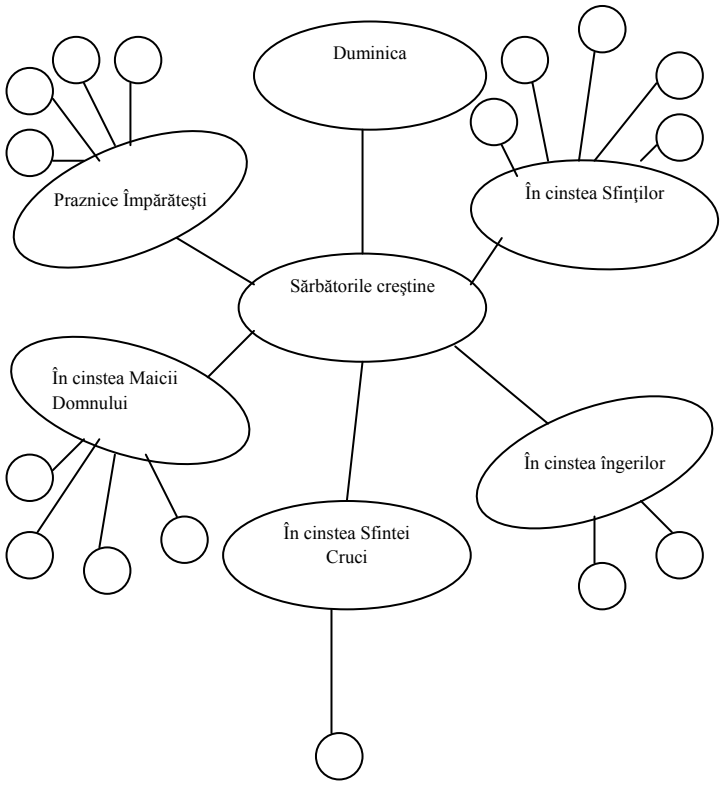
3). identificarea şi realizarea conexiunilor dintre cuvinte/sintagme, prin linii sau săgeţi;

4). prezentarea şi discutarea „ciorchinelui”.[61]

Profesorul va îndemna elevii să noteze toate ideile care le au referitor la cuvântul/sintagma cheie, realizând cât mai multe conexiuni între idei, fără însă a face judecăţi de valoare. De asemenea, dacă este cazul, profesorul va indica în prealabil anumite informaţii care să-i ghideze pe elevi, realizându-se astfel un *ciorchine semidirijat. „Ciorchinele”* poate fi utilizat cu succes la lecţia „*Sărbătorile creştine”*, elevii fiind

[60] Idem, p.20.
[61] Idem, p. 31.

solicitaţi să noteze, timp de un minut, toate sărbătorile care le vin în minte. Între cuvântul-cheie şi exemplele de sărbători profesorul va scrie corespunzător: *praznice împărăteşti* (cu dată fixă şi cu dată schimbătoare), *sărbători în cinstea Maicii Domnului*, *sărbători în cinstea sfinţilor*, *sărbători în cinstea Sfintei Cruci.*



6. Tehnica „cvintetului”

„Cvintetul” este o poezie cu cinci versuri, cu ajutorul căreia se sintetizează şi condensează informaţiile, incluzându-se şi reflecţii ale elevilor, care pot lucra individual, în perechi sau în grup. Alcătuirea unui „cvintet” favorizează reflecţia personală şi colectivă rapidă, esenţializarea cunoştinţelor, înţelegerea lor profundă, manifestarea creativităţii etc. Cele cinci versuri au următoarea structură:

1). cuvântul/sintagma cheie a conţinutului (de obicei un substantiv);

2). două cuvinte care prezintă o descriere a cuvântului cheie (adjective);

3). trei cuvinte care exprimă acţiuni legate de cuvântul sau de sintagma cheie (verbe la gerunziu, de obicei);

4). o sintagmă din patru cuvinte care exprimă sentimentele şi atitudinile elevului faţă de conceptul/sintagma cheie;

5). un cuvânt ce exprimă esenţa problemei (Opriş, 2006).

Spre exemplu, pentru tema „*Slujire şi misiune – acasă*” se poate realiza următorul cvintet: „Copiii/cuminţi, încântători/ cinstind, ascultând, ajutând/ nu uită de părinţi/recunoscători”, iar pentru lecţia *„Naşterea Domnului”* cvintetul: „Crăciunul/frumos, plăcut/ Să ne bucurăm împreună/ Sărbătoare”.

În proiectarea activităţilor se pot crea modele alternative de învăţare activă centrate pe diferite tipuri de inteligenţă, asigurând o diferenţiere a instruirii pentru fiecare elev.

***7. Eseul* religios** este un studiu de mică întindere având la bază subiecte despre adevăruri religioase. Această metodă facilitează dezvoltarea creativităţii elevilor şi se foloseşte mai ales la liceu, în clasele a XII-a şi a XIII-a. Subiectul eseului poate fi propus de profesor sau de elevi, iar stilul în care va fi redactat trebuie să fie clar şi să valorifice vocabularul specific. Alcătuirea şi redactarea unui eseu presupune întocmirea unui plan care să cuprindă diviziunile mari ale unui eseu: introducerea, cuprinsul şi concluzia. Cu toate aceste cerinţe, nu trebuie să confundăm conţinutul eseului religios cu cel literar. Fiind vorba despre adevăruri religioase, într-un astfel de eseu se va evita folosirea persoanei întâi singular în sublinierea opiniei personale („eu cred", „părerea mea" etc) şi însuşirea exprimărilor proprii unor autori, drept expresii personale. După întocmirea eseului, urmează susţinerea, discutarea şi evaluarea lui.

Sunt multe alte metode care într-o mai mică sau mai mare măsură dezvoltă creativitatea elevilor, încearcând să le deschidă orizonturile, să le dea o altă perspectivă de a vedea lucrurile, să-i înveţe să caute întotdeauna noi soluţii, să nu se lase bătuţi în faţa dificilului. Ca dascăli trebuie să le încurajăm iniţiativa lor, să-i învăţăm să nu le fie frică să-şi exprime ideile, să le arătăm că nu întotdeauna ideile lor sunt bune, dar totdeauna să aibă încredere că ei vor fi ascultaţi.

Datorită caracterului programat, planificat şi organizat metodic al tuturor activităţilor educative, educaţia religioasă realizată în şcoală are o deosebită importanţă deoarece conduce la un nivel înalt de dezvoltare a personalităţii religios-morale a elevilor. Complementar cu activităţile în şcoală, cele extraşcolare pun accent într-o mai mare măsură pe latura formativă a educaţiei religioase urmărind mai ales dezvoltarea vieţii afectiv – religioasă a elevilor.

Atât creativitatea elevilor dezvoltată la ora de religie prin diverse metode activ-participative, cât şi momentele de relaxare, oferite de vizitele şi excursiile de la biserici şi mănăstiri, însumate cu serbările şcolare şi concursurile religioase converg spre dobândirea desăvârşirii creştine şi a mântuirii sufletului elevilor.

IV.3. SISTEMUL METODELOR DE ÎNVĂŢĂMÂNT. CLASIFICARE

În general, se pot adopta criterii diferite de clasificare a metodelor.

Conform clasificării propuse de I.Cerghit, putem ordona metodele în felul următor:

1. *Metode de transmitere şi însuşire a cunoştinţelor*:

a) metode de comunicare orală:

- expozitive: povestirea, descrierea, explicaţia, instructajul, etc.
- conversative (dialogate): conversaţia catehetică, conversaţia euristică, problematizarea etc.;

b) metode de comunicare scrisă (de muncă cu manualul); lectura explicativă, lectura independentă etc.

2. *Metode de explorare şi descoperire* (de învăţare prin descoperire dirijată sau nedirijată)

a) metode de explorare directă (nemijlocită) a obiectelor şi fenomenelor*:*

- observarea sistematică şi independentă;
- efectuarea de mici experienţe şi experimente;
- examinarea relicvelor şi a documentelor istorice;
- studiul de caz etc.;

b) metode de explorare indirectă prin intermediul substitutetor realităţi: demonstraţia cu ajutorul imaginilor, graficelor, proiecţiilor fixe şi dinamice, a înregistrărilor electronice şi magnetice, a modelelor, machetelor etc.

3. *Metode bazate pe acţiune*:

a) metode de învăţare prin acţiune reală: exerciţii, algoritmi operaţionali, lucrări practice etc.;

b) metode de învăţare prin acţiune fictivă (simulată): jocuri didactice, învăţare dramatizată etc.

La toate acestea se mai poate adăuga o metodă complexă şi anume instruirea programată ca şi învăţarea asistată de calculator.

Privite din punctul de vedere al organizării activităţii, aceste metode pot fi individuale, de grup (echipă) sau colective.

IV.4. DESCRIEREA PRINCIPALELOR METODE DE ÎNVĂŢĂMÂNT

a) *Descrierea*. Orice ştiinţă empirică începe, în mod firesc, prin observarea şi descrierea realităţii pe care o vizează ca obiect de investigaţie cognitivă. Descrierea joacă în psihologie acelaşi rol pe care îl are şi în alte demersuri cognitive. A descrie un fenomen psihic înseamnă a răspunde mai întâi la întrebarea „ce este?" şi apoi la întrebarea „cum?" se desfăşoară fenomenul care este în atenţia cercetării. Constatăm că descrierea are rolul de a aduce în faţa aceluia care are interes să cunoască individualitatea şi specificitatea unui obiect sau fenomen, a unei relaţii sau configuraţii de obiecte sau fenomene, pe de o parte, sau dinamica acestora într-un angrenaj în care ele se manifestă de obicei în realitate.

Pentru a răspunde la întrebarea „ce este?" lucrul sau fenomenul observat se impune, pe de o parte, înregistrarea, inventarierea faptelor empirice, iar, pe de altă parte, clasificarea, ordonarea, sistematizarea acestora după anumite criterii de ordine. Descrierea depăşeşte deci simpla constatare a faptelor, ea implică şi o activitate de comparare, o identificare a proprietăţilor esenţiale, invariante ale fenomenelor observate, aflate printre proprietăţile secundare şi variabile, adesea mai frapante. Reperarea şi ierarhizarea diferenţelor şi asemănărilor conduc către o clasificare a faptelor (fenomenelor) cercetate. Descrierea, o dată cu clasificarea formarea conceptelor de clasă, gen, specie, cu indicarea ordinii, a regularităţii desfăşurării fenomenelor, permite ridicarea la un nou stadiu în formularea legilor.

Din această caracterizare, credem că rezultă cu destulă evidenţă că descrierea poate apărea la diferite niveluri de abstractizare şi, mai ales, la diferite niveluri de

problematizare a asumării cunoştinţelor de psihologie şi nu numai: un prim nivel la care sunt descrise comportamente concrete, fapte empirice, detalii ale obiectelor şi un al doilea nivel la care aceste fapte sunt grupate, formând clase, categorii. Vorbind despre descriere ca despre una dintre condiţiile fundamentale ale existenţei unei ştiinţe, Mielu Zlate distinge între două tipuri de descriere: descrieri calitative şi descrieri cantitative.

Descrierile calitative intervin în definirea operaţională a conceptelor, proces prin care acestea din urmă dobândesc referinţe empirice, sunt traduse şi formulate în termeni observabili şi acţionali. Alături de operaţionalizarea conceptelor, descrierile calitative intervin şi în categorisirea, adică regruparea fenomenelor după unul sau mai multe criterii, operaţie prin care datele empirice dobândesc semnificaţii conceptuale. Categorisirea nu conservă decât relaţiile de echivalenţă şi de diferenţă între fenomene.

Descrierile cantitative introduc relaţiile cantitative între fenomenele studiate, constatând că unele dispun într-o mai mare măsură de caracteristica sau caracteristicile considerate. Acest tip de descriere implică două operaţii: măsurarea (atribuirea unui număr pentru un obiect sau pentru o caracteristică a obiectului) şi numărarea (atribuirea unei frecvenţe diferitelor categorii de obiecte).

De fapt, am putea spune că aceste două tipuri de descriere se presupun reciproc, în sensul că definirea operaţională a conceptelor şi analiza conceptuală sunt etape obligatorii pentru o măsurare corectă şi semnificativă, în timp ce rezultatele măsurării pot servi drept bază pentru noi conceptualizări.

b) *Explicaţia*. Termenul explicaţie este de circulaţie curentă, atât în cunoaşterea comună, cât şi în cunoaşterea ştiinţifică. Cu toată această utilizare cvasiuniversală, înţelesul unanim acceptat pentru acest termen se lasă aşteptat, ambiguitatea şi obscuritatea fiind adeseori prezente atunci când se utilizează respectivul concept în contexte diferite.

Etimologic, termenul a *explica* provine de la latinescul *explicare,* care trimite la a desface, a desfăşura, ceea ce, prin analogie, a dus la a descurca, a expune clar, a arăta, a scoate la iveală ceea ce este ascuns. Plecând de la aceste baze etimologice care asigură sensul primitiv-originar al conceptului în discuţie, Emile Meyerson afirmă că „în mod obişnuit, pentru noi, a explica înseamnă „a face inteligibil ceea ce este obscur" (Meyerson, 1927). Aşadar, într-un sens foarte larg, utilizăm termenul de *explicaţie* pentru a desemna tot ceea ce clarifică, tot ceea ce sporeşte impresia noastră de înţelegere.

Un al doilea sens al termenului de *explicaţie* trimite la o „structură teoretică complexă, coerentă şi comprehensivă, construită pe cale deductivă sau inductivă, cu scopul de a înţelege de ce evenimentele dintr-un domeniu al realităţii se petrec într-un anume fel, de ce legile acţionează specific şi ce mecanisme dau sens devenirii" O explicaţie este, în general, un răspuns la întrebările „de ce? „, „din ce cauză?", „pentru ce motiv?"' „cum se întâmplă că?" adică Ia întrebări de forma „de ce x? „, unde (x) este descrierea fenomenului pe care vrem să-l explicăm, pe care vrem să-l înţelegem.

A explica un anumit fapt înseamnă a-i determina şi a-i cunoaşte cauza, a-l reduce la un temei sau a-l deduce din acesta, a stabili conexiuni între date particulare şi legi generale. În general, pentru a realiza o explicaţie sunt necesare cel puţin trei elemente:

- ceva ce trebuie explicat (un fapt, o relaţie, un comportament etc.), care constituie ceea ce epistemologia numeşte *explicandum;*

- ceva care să explice *(explanans);*

- în fine, pentru ca explicaţia să se producă trebuie să existe o relaţie între explicandum şi explicans (relaţia de explicaţie).

Această schemă este generală şi poate fi aplicată oricărei încercări de explicaţie, indiferent de domeniul în care se manifestă.

c) Expunerea. Aceasta constituie în general, o prezentare pe o temă dată, realizată de profesor în faşa auditoriului său. Strategiile expozitive, impun drept model al comunicării didactice transmiterea unui volum mare de cunoştinţe, în cadrul unor lecţii de tipul expunere, prelegere, conferinţă. Rolul profesorului este acela de a preda la catedră, pe când rolul elevilor este de a asculta şi înregistra mesajele.

Se recurge la expuneri nu numai pentru a transmite un volum mare de cunoştinţe, ci şi pentru:

- a îndruma elevul în studiile sale;
- a lămuri elevul asupra modalităţilor de a trata o temă;
- a introduce sau repera puncte de vedere noi;
- a prezenta modele necesare dezvoltării şi perfecţionării elevului;
- a arăta tehnici şi metode de gândire şi acţiune;
- a lămuri pe fiecare asupra drumului pe care-l va parcurge dezvoltarea temei,

etc.

d) Conversaţia este utilizată în predarea tuturor disciplinelor şi la toate clasele, cu scopul însuşirii unor cunoştinţe noi (conversaţia euristică), reactualizării şi introducerii în tema nouă a lecţiei (conversaţia de reactualizare), fixării şi sistematizării cunoştinţelor însuşite (conversaţia de fixare), verificării orale a cunoştinţelor (conversaţia de verificare) etc.

Cea mai solicitată metodă rămâne conversaţia euristică. În esenţă, ea constă în aceea că, utilizându-se de o succesiune de întrebări, puse cu abilitate şi în alternanţă cu răspunsuri primite de la elevi, profesorul îi îndeamnă pe aceştia să efectueze o investigaţie în sfera informaţiilor existente deja în mintea lor, să realizeze asemenea asociaţii astfel încât să ajungă la descoperirea unor noi date. Cu alte cuvinte, printr-un efort de gândire inductivă, călăuziţi de întrebări, elevii pot ajunge la sesizarea relaţiilor cauzale, a trăsăturilor caracteristice, la formularea unor concluzii şi generalizări, pot să desprindă şi să formuleze logic o regulă (gramaticală, aritmetică etc.), să elaboreze o definiţie (o noţiune), să desprindă anumite învăţăminte etc.

Utilizarea conversaţiei euristice necesită o deosebită pregătire şi măiestrie pedagogică. Astfel, succesiunea întrebărilor trebuie minuţios şi logic stabilită, acordându-se mare atenţie naturii întrebărilor. Şi aceasta pentru că tipuri diferite de întrebări orientează în mod diferenţiat şi la niveluri diferite operaţiile mentale. De aceea, în locul unor întrebări de memorie, reproductive, de felul: cine? ce? cât? când? unde? ce est? etc., sunt de preferat întrebările de gândire, de descoperire, ca de exemplu: de ce? pentru ce? dacă...? atunci?... (vezi Tabelul nr. 9, Tipuri de întrebări după adresabilitate).

Tabelul nr. 9 Tipuri de întrebări după adresabilitate

Tipul întrebării	Caracteristici
Frontală	adresată tuturor participanţilor
Directă	adresată unui anume participant
Inversată	primită de moderatorul discuţiei de la unul din participanţi şi returnată acestuia (răspunsul prin întrebare);
De releu şi de comunicare	adresată de un participant moderatorului, iar acesta o repune unui alt participant sau când răspunsul la aceeaşi întrebare este dat prin completare de alţi participanţi
De revenire	întrebare pe care moderatorul dezbaterii o pune reluând o observaţie, o idee, emisă anterior de unul din participanţi
Imperativă	se formulează o cerere categorică;
De controversă	presupune răspunsuri contradictorii.

e) ***Problematizarea*** se bazează pe crearea unor stări conflictuale, contradictorii, ce pot să rezulte din trăirea simultană a două realităţi de cunoaştere diferite: pe de o parte experienţa anterioară de care dispune elevul (informaţii, deprinderi, impresii), iar, pe de altă parte elementul de noutate şi surpriză, de necunoscut (impus de o nouă sarcină) în faţa căreia datele vechi se dovedesc cu totul insuficiente pentru a ajunge la explicaţia sau rezolvarea dorită. În confruntarea cu această situaţie neobişnuită, elevul trăieşte un moment de tensiune, resimte o stare de curiozitate, de uimire şi dorinţă de a ieşi din încurcătură, ceea ce incită la căutări, la investigaţii, la enunţarea unor ipoteze, presupuneri, soluţii sau răspunsuri posibile.

Etape ale problematizării:

- perceperea problemei;
- explorarea şi restructurarea datelor;
- căutarea soluţiilor posibile;
- obţinerea rezultatului final;
- evaluarea rezultatului.

f) Învăţarea prin descoperire constă în prezentarea conţinutului ce se doreşte a fi însuşit nu într-o formă finală, elaborată, deoarece acesta trebuie descoperit de către elevi printr-o angajare intelectuală efectivă. Aplicarea strategiei de predare învăţare prin descoperire este posibilă doar dacă acel conţinut este accesibil investigaţiei independente.

Aceasta înseamnă că elevul nu reprezintă o sferă cu totul nouă, ci continuă logic sau pseudologic cunoştinţele învăţate anterior, pe baza cărora pot fi iniţiate o serie de demersuri independente de investigare, în scopul însuşirii de noi concepte, idei, moduri de argumentare, etc.

Aflându-se în ipostaza de subiect activ al cunoaşterii, elevul desfăşoară o intensă activitate de descoperire a cunoştinţelor. În funcţie de relaţia ce se stabileşte între profesor şi elev pe parcursul derulării demersului, putem identifica două forme ale acestui gen de activitate:

- învăţarea prin descoperire independentă, unde întreaga responsabilitate a

efectuării sarcinii revine elevului, profesorul doar supraveghează şi controlează;

- învăţarea prin descoperire dirijată unde profesorul coordonează îndeaproape efortul elevilor, oferind îndrumări, sugestii, puncte de sprijin, soluţii parţiale sau adresând întrebări.

În funcţie de relaţia ce se stabileşte între cunoştinţele dobândite anterior şi cele care urmează să fie descoperite şi însuşite, putem distinge următoarele *tipuri de descoperire:*

- descoperirea inductivă - pe baza cunoştinţelor particulare sunt dobândite cunoştinţe cu un grad mai mare de generalitate;
- descoperirea deductivă - pornind de la cunoştinţe cu un grad de generalitate mare se ajunge la cunoştinţe particulare sau cu un grad de generalitate mai mic;
- descoperirea transductivă - se bazează pe relaţii analogice între serii de date (raţionamentul prin analogie).

Aplicarea cu succes a strategiei de predare şi învăţare prin descoperire presupune lectura critică a unor texte oferite de diverse surse de informare (manual, crestomaţii, bibliografii suplimentare), analiza şi comentariul. În cadrul acestor activităţi de învăţare, elevii urmează:

- să facă uz de gândirea critic-reflexivă;
- să distingă între enunţurile de fapt şi cele de valoare;
- să se raporteze critic ia argumente;
- să utilizeze corect şi flexibil conceptele şi informaţia factuală;
- să-şi formeze şi să-şi exprime părerile personale.

g) Munca cu manualul. Lectura permite însuşirea unui volum de cunoştinţe de trei-patru ori mai mare decât cel asimilat prin metode expozitive. Astfel, lectura activă devine din punct de vedere formativ foarte valoroasă.

Se consideră activă acea lectură care, prin cele comunicate sau evocate, reuşeşte să pună în mişcare gândirea şi imaginaţia elevilor, să incite la asociaţii de imagini şi idei, la reflecţii şi trăiri emotive, la analize profunde şi evaluări, la retrospecţii şi anticipaţii.

Una din principalele forme ale lecturii active, o constituie citirea explicativă. Aceasta pune accentul pe analiza, înţelegerea şi trăirea ideilor expuse în cuprinsul unui text (bucăţi de lectură), pe aprecierea modului în care sunt exprimate aceste idei, pe scoaterea în evidenţă a valorii şi semnificaţiei acestora.

Specific acestei metode este faptul că citirea este însoţită de explicaţiile cadrului didactic şi ale elevilor, de ilustrarea celor citite cu ajutorul unui material didactic adecvat; ea caută să facă pe fiecare elev în stare să-şi prezinte imaginile, ideile şi sentimentele redate în text, să asimileze pe deplin cele citite. Citirea explicativă se bazează pe analiza unitară şi simultană a conţinutului şi a formei (artistice) de exprimare a acestuia.

h) Observaţia. Observarea sistematica şi independentă a obiectelor şi fenomenelor realităţii în condiţii naturale de existenţă şi manifestare ale acestora constituie una din metodele de investigare. Ea permite o percepţie polimodală, pe baza a cât mai multor simţuri, detectarea şi extragerea unei informaţii noi, prin eforturi proprii; contribuie la dezvoltarea gândirii cauzale şi a spiritului de observaţie, la formarea unor deprinderi de investigare a realităţii.

Observarea poate fi uneori simplă şi de scurtă durată, alteori poate deveni mai complexă, de lungă durată şi bazată pe folosirea unor instrumente. Organizarea observării poate lua un caracter individual sau de echipă.

i) Demonstraţia didactică. Aceasta constă în prezentarea unor obiecte, fenomene, substitute ale acestora sau în executarea unor acţiuni de încorporat de către elevi, în scopul asigurării unui suport concret-senzorial, care va facilita cunoaşterea unor aspecte ale realităţii sau reproducerea unor acţiuni ce stau la baza unor comportamente de ordin practic profesional etc.

A demonstra înseamnă a arăta, a prezenta obiecte, procese, acţiuni reale sau artificiale în vederea inducerii teoretice la elevi a unor proprietăţi, constante, legităţi care constituie elemente fundamentale ale cunoaşterii. Demonstraţia didactică nu se identifică în nici un caz cu demonstrarea deductivă, teoretică. La baza demonstraţiei se află un suport material (natural, figurativ sau simbolic), de la care se pleacă şi se construiesc reprezentări, constatări, interpretări. Şi limbajul se poate constitui în suport al demonstraţiei, în măsura în care un nivel mai „concret" al acestuia potenţează explicitări mult mai abstracte. De pildă, un limbaj abundent în imagini şi reprezentări constituie un prag pentru trecerea la formularea unor idei şi interpretări mai generale şi mai abstracte.

Demonstraţia sprijină procesul cunoaşterii atât pe traiectul deductiv, prin materializarea şi concretizarea unor idei în construcţii ideatice de ordin inferior (sub aspectul abstractizării), dar şi pe traiectul inductiv, prin conceptualizarea şi „desprinderea" de realitate, prin decantarea unor cadre idealizate de operare, ce garantează pătrunderea şi explicarea mai nuanţată şi mai adâncă a realităţii.

În funcţie de materialul intuitiv avut la dispoziţie, se pot defini mai multe *tipuri de demonstraţii*. Astfel, Ioan Cerghit identifică:

- demonstraţia pe viu a unor obiecte şi fenomene sau acţiuni, în starea lor naturală de existenţă şi manifestare (experimentul de laborator, demonstraţia operaţiilor motrice, a unor comportamente);
- demonstraţia figurativă (cu ajutorul reprezentărilor grafice);
- demonstraţia cu ajutorul desenului la tablă;
- demonstraţia cu ajutorul modelelor (fizice, grafice);
- demonstraţia cu ajutorul imaginilor audio-vizuale (proiecţii fixe şi dinamice, secvenţe televizate);
- demonstraţia prin exemple, etc.

Spre deosebire de descoperire, care are un rol inventiv, demonstraţia are un caracter ilustrativ, conducând la reproducerea, oarecum pasivă, a unor acţiuni sau la asimilarea unor cunoştinţe pe baza unor surse intuitive.[62]

j) Metoda modelării. Se bazează pe utilizarea analogiei, adică pe reproducerea sau redarea într-o formă simplificată, schematizată, aproximativă a unor obiecte sau fenomene care sunt mai greu sau imposibil de sesizat ori de urmărit prin observare directă.

În procesul de învăţământ se utilizează mai multe *categorii de modele*:

- obiectuale (obiectele însele, ca spre exemplu, un animal conservat, corpuri

[62] Cerghit, I., 1980, Metode de învățământ, ediția II-a, Polirom, Iași, p.67.

geometrice, etc.), ce prezintă un grad înalt de fidelitate faţă de obiectul real;

- iconice (mulaje, machete, scheme, grafice), care „seamănă" structural şi/sau funcţional cu obiectele/fenomenele de referinţă;
- simbolice (formalisme matematice, formule chimice, scheme cinematice, etc.) bazate pe simboluri convenţionale care, structural, trimit la o anumită realitate.

k) Exerciţiul. *Î*n esenţă, exerciţiul se referă la *efectuarea conştientă şi repetată* a unor acţiuni şi operaţii în scopul formării de priceperi şi deprinderi practice şi intelectuale, a dezvoltării unor capacităţi şi aptitudini, consolidării cunoştinţelor dobândite, stimulării potenţialului creativ al elevilor etc.

Din mulţimea exerciţiilor utilizate, unele îndeplinesc funcţii de familiarizare cu noile acţiuni şi operaţii de însuşit (exerciţii introductive); altele asigură execuţia repetată a acestora, până se constituie automatismele dorite (exerciţii de bază) sau până se ajunge la consolidarea deprinderilor odată formate (exerciţii de consolidare). În fine, există exerciţii aplicative, de creaţie, cu caracter practic etc.

Exersarea devine eficace atunci când se respectă o serie de condiţii. Astfel, cadrul didactic, trebuie:

- să cunoască bine structura, valoarea şi limitele exerciţiului de executat;
- să facă cunoscut elevilor în ce scop se efectuează exerciţiul propus;
- elevii să cunoască suportul teoretic (regula, principiul) ce stă la baza exerciţiului dat, precum şi performanţele de atins;
- să se explice şi să se demonstreze în prealabil modelul acţiunii;
- să se asigure executarea repetată a modelului propus;
- să se creeze situaţii de exersare cât mai variate;
- să se aibă în vedere o gradare a exerciţiilor, după complexitate şi grad de dificultate;
- să se îmbine procedeul execuţiei globale cu cel al fragmentării;
- să se impună un ritm optim de acţiune, cu unele verificări (întăriri) imediate şi posibilităţi de autocontrol.

l) Metoda algoritmizării. Un algoritm reprezintă o succesiune de operaţii care se desfăşoară întotdeauna în aceeaşi ordine, cu o strictețe stabilită şi care conduce în final la rezolvarea corectă a unei probleme sau sarcini concrete de acelaşi tip.

Nerespectarea ordinii operaţiilor prevăzute sau neglijarea unei operaţii nu permit efectuarea acţiunii respective şi atingerea rezultatului dorit. Algoritmii se pot prezenta sub *forme diferite*:

- de reguli gramaticale, ortografice, matematice etc. (de exemplu, regula înmulţirii, împărţirii, descompunerii numărului în factori primi etc.);
- de scheme operaţionale (de rezolvare a unor probleme, de analiză gramaticală, de mişcare etc.);
- scheme de acţiune practică-tehnică (ordinea operaţiilor de mânuire a unui instrument sau aparat etc.);
- complexe de însuşiri (necesare identificării unor plante, insecte, metale etc.).

m) Metode de simulare. A simula este sinonim cu a te preface, a imita, a reproduce în mod fictiv acţiuni, fapte, lucruri etc., creând impresia că acestea există sau că se petrec cu adevărat. Se pot simula fenomene, activităţi şi ocupaţii umane, situaţii şi fapte etc. Aşa sunt jocurile didactice şi învăţarea prin dramatizare.

Jocurile didactice satisfac nevoia de motricitate şi gândire concretă ale elevilor. Ele îmbină spontanul şi imaginarul, elementele specifice acestei vârste, cu efortul solicitat şi programat de procesul învăţării.

După conţinutul şi obiectivele urmărite se pot distinge *jocuri*:

- senzoriale (vizual-motorii, auditive etc.);
- de observare a mediului înconjurător;
- de dezvoltare a vorbirii;
- aritmetice;
- de orientare;
- aplicative;
- de imaginaţie;
- de creaţie;
- de îndemânare;
- de construcţii tehnice etc.;

După materialul utilizat sunt jocuri:

- cu materiale sau fără materiale;
- jocuri orale;
- jocuri cu întrebări („cine ştie câştigă”);
- jocuri-ghicitori etc.

Învăţarea prin dramatizare se practică sub forma citirii pe roluri sau a interpretării unor roluri ce reprezintă personaje din povestiri, fabule, fapte istorice, fragmente literare etc.

n) Instruirea asistată de calculator poate fi definită ca o modalitate de instruire în care elevul parcurge în ritm propriu şi prin efort independent un conţinut de instruire cu ajutorul unui program de un anumit tip care îi asigură posibilitatea autoverificării după fiecare pas şi îi oferă, prin tehnica de elaborare, condiţii de reuşită.

Calculatorul are avantajul de a îmbina în modul cel mai corespunzător imaginea, sunetul şi comentariul, în aşa fel încât ele să îndeplinească reciproc fără a fi nevoie de o intervenţie concomitentă, ceea ce stimulează gradul de participare a elevului şi intensitatea activităţii pe care o depune mental.

Instruirea asistată de calculator poate fi folosită la toate nivelurile de învăţământ, cu scopul formării tehnicilor de munca intelectuale a elevilor.

Instruirea asistată de calculator valorifică principiile de modelare şi analiza cibernetică a activităţii de predare-învăţare–evaluare, în contextul noilor tehnologii informaţionale şi comucaţionale, într-o societate de tip postindustrial.

Procesul informatizării instruirii reflectă progresele uriaşe înregistrate la nivelul cultural afirmat prin:

- dezvoltarea tehnologiilor de informare şi comunicare;
- aplicarea accelerată la nivelul unor servicii informaţionale, productive, în toate sferele activităţii umane;
- extinderea accelerată a sistemelor informaţionale, integrabile şi la nivel

individual, operabilă în plan educaţional.

Instruirea pe calculator devine o nouă cale de învăţare eficientă, la toate nivelurile, treptele şi disciplinele şcolare depinde nu numai de calitatea calculatorului ci şi de condiţia pedagogică asumată, la nivelul programelor elaborate pentru:

- conştientizarea valorii interactive a informaţiei alese;
- sistematizarea rapidă a unui volum mare de informaţii;
- difuzarea eficientă a unor informaţii esenţiale, solicitate de un număr ridicat de participanţi la actul didactic;
- individualizarea reală şi completă a învăţării adaptabilă la ritmul fiecărui elev prin asistenţa pedagogică prin calculator;

Sinteza între resursele pedagogice ale instruirii programate şi disponibilităţile tehnologice ale calculatorului, asigură perfecţionarea continuă a procesului de învăţare prin acţiuni de documentare, interogare, simularea interactivă a cunoştinţelor şi capacităţile angajate în procesul de învăţare.

Metoda instruirii asistată pe calculator valorifică următoarele operaţii didactice:

- organizarea informaţiei conform cerinţelor programei adaptate la capacităţile fiecărui elev;
- provocarea cognitivă a elevului, prin secvenţe didactice şi întrebări pentru depistarea unor lacune, probleme, situaţii problemă;
- rezolvarea sarcinilor didactice prezentate anterior, prin reactivarea sau dobândirea informaţiei necesare, la nivelul resurselor tehnologice activate de calculator;
- asigurarea evaluării rezultatelor elevului;
- realizarea unor sinteze recapitulative, după parcurgerea unor teme, module de studiu (lecţii, grupuri de lecţii, subcapitole, capitole, discipline şcolare);
- asigurarea unor exerciţii suplimentare de stimulare a creativităţii elevului.

Integrarea noilor tehnologii (dependente de capacitatea de asistenţă pedagogică a calculatorului) în structura de acţiune specifică metodei didactice, conferă activităţilor elevului un caracter reactiv proactiv, în raport cu informaţia vehiculată în timp real de învăţare, cu valoarea formativă a cunoştinţelor dobândite.

CAPITOLUL V.
MIJLOACE DIDACTICE UTILIZATE ÎN STUDIUL RELIGIEI

Mijloacele de învățământ sunt instrumente didactice auxiliare, care au rolul de a facilita transmiterea și asimilarea informației didactice, înregistrarea și evaluarea rezultatelor obținute.[63]

Alegerea mijlocului de învățământ adecvat realizării unor obiective educaționale date, la o clasă de elevi cu anumite particularități de vârstă și individuale, presupune cunoașterea mecanismelor interne, psihologice ale tipului de învățare care intervine în condițiile folosirii mijloacelor de învățare.

Fiecare categorie de mijloace de învățare reprezintă o modalitate de transmitere a cunoștințelor, iar stabilirea mijloacelor de învățământ este o operație ntegrată proiectîrii pedagogice.[64]

De-a lungul istoriei, tehnicile folosite în învăţământ a cunoscut următoarele generaţii:

- prima generaţie: tabla, manuscrisele, obiectele de muzeu;
- a doua generaţie: manuale, texte imprimate, fiind vorba de o acţiune imediată, prin intermediul unui cod-scris;
- a treia generaţie, sec. XIX- începutul secolului XX, se descoperă utilitatea maşinilor în procesul de comunicare umană: fotografia, diapozitivul, filmul, TV;
- a patra generaţie are ca obiect, dialogul om maşină;
- a cincea generaţie este constituită din calculatoarele electronice (CE).

Cele mai evoluate mijloace tehnice sunt cele din generaţia a patra şi a cincea.

Mijloacele tehnice moderne recreează situaţia pedagogică în raport cu achiziţiile noi din domeniul ştiinţelor despre educaţie (exemplu: învăţământul programat din deceniul Vl-Vll, programele expert, programele flexibile etc.).

Utilizarea corectă a mijloacelor moderne de învăţământ presupune:

- pregătirea psihopedagogică şi metodică a profesorilor;
- înlăturarea refuzului, din ignoranţă, din partea profesorilor (*Nu ştiu cum să umblu cu aparatul ...*);
- un program de formare iniţială a cadrelor didactice în metodologia utilizării mijloacelor tehnice de instruire; familiarizarea cu ele şi învăţarea mânuirii lor.

Greşelile frecvente întâlnite la profesori:

- erori la punerea în funcţiune a aparatelor;
- dificultăţi în deplasarea atenţiei, de la utilizarea mijlocului didactic către lecţia propriu-zisă;
- dificultăţi în utilizarea descrierilor, explicaţiilor ce însoţesc imaginile proiectate;
- suprapunerea expunerii în detaliu cu imaginea vizuală;

[63] Sebastian Şebu, Monica Opriş, Dorin Opriş, *Metodica predării religiei...*, p. 153.
[64] Gheorghe, I.(coord),2006, *Didactica aplicată a disciplinei. Religie*, Editura Arves, Craiova, p.132.

- profesorii au tendinţa de a utiliza mijloacele tradiţionale.

Scopul utilizării mijloacelor de instruire este de a percepe, înţelege, fixa şi consolida cunoştinţele.

Mijloacele tehnice de instruire sunt un ansamblu de procedee mecanice, optice, electrice, electronice de înzestrare, păstrare, transmitere a informaţiei.

Dintre ***funcţiile mijloacelor tehnice*** amintim:

- *Funcţia de comunicare*, prin care profesorul are facilităţi crescute de transmitere a informaţiei, iar elevii au posibilităţi nume roase de receptare a informaţiilor.
- *Funcţia demonstrativă* prin substituirea obiectelor fenomenelor reale prin altele mai accesibile: imagini, planşe, tablouri, grafice.
- *Funcţia de motivare a învăţării*, de orientare a intereselor profesionale ale elevilor. Imaginea audio-vizuală are o încărcătură emoţională şi se adresează sensibilităţii elevului. Prin cele percepute prin proiecţii, elevului i se trezeşte curiozitatea, interesul trebuinţa de a acţiona.
- *Funcţia formativă şi estetică* determină profesorul la mai multă rigurozitate, sistematizare a informaţiei cu efecte pozitive asupra structurilor cognitive ale elevilor, de percepere şi evaluare a esteticului.
- *Funcţia de evaluare a randamentului elevilor*, prin:
  - eliminarea factorilor subiectivi în notare;
  - eliminarea efectului „hallo";
  - creşterea calităţilor diagnostice şi propagandistice ale notării.
- *Funcţia de şcolarizare substitutivă,* de realizare a învăţământului la distanţă, realizată prin angajarea televiziunii şi nu numai.

Caracteristicile mijloacelor tehnice:

- *Flexibilitatea*, adaptabilitatea - prin realizarea nevoilor momentului (foaia de celuloid poate fi ştearsă, completată, utilizată şi mâine);
- *Generalitatea* vizează conţinuturile ce pot fi vehiculate cu diferite mijloace de instruire (calculatorul are cel mai mare indice de generalitate, comparativ cu orice alt mijloc audio-vizual);
- *Paralelismul* trimite la posibilitatea utilizării simultane a aceluiaşi mijloc în mai multe scopuri, de mai mulţi utilizatori în acelaşi timp (calculatorul poate fi utilizat pentru asimilare de cunoştinţe, verificare-evaluare, fixare, consolidare etc.);
- *Accesibilitatea* ţine de complexitatea mijlocului tehnic. Cu cât mijlocul tehnic este mai complex, cu atât accesul utilizatorilor depinde de folosirea unor programe speciale de instruire pentru cunoaşterea şi mânuirea aparatelor.
- *Fiabilitatea*, întreţinerea pot fi preventive: cel ce utilizează mijloacele trebuie să respecte anumite operaţii în punerea în funcţiune.

Cele mai folosite mijloacele de învățământ pentru disciplina Religie sunt:

- *Manualul*
- *Caiet special*
- *Textul biblic*
- *Icoana*

- *Harta*
- *Tabelul cronologic*
- *Materiale sonore*
- *Calculatorul*
- *Literatura religioasă*
- *Planşe,şa.*

Cerinţe psihopedagogice în utilizarea mijloacelor de învăţare. Pentru ca un mijloc de învăţământ să aibă eficienţă în transmiterea de noi informaţii, formarea de noi aptitudini şi deprinderi intelectuale este necesar ca:

- să se îmbine cât mai multe mijloace de învăţământ, dacă lecţia o cere;
- fiecare mijloc de învăţământ să fie motivat în alegerea sa;
- mijlocul de învăţământ utilizat să fie determinat de:
  - metodele şi formele de activitate didactică utilizate;
  - metodele de evaluare şi de verificare.
- profesorul să fie pregătit în domeniu;
- elevul să fie pregătit pentru a utiliza mijloacele audio vizuale;
- în timpul proiecţiei, se recomandă momente de conversaţie, discuţii de grup, jocuri de simulare;
- să se pregătească întreaga clasă pentru perceperea materialului audio printr-o discuţie prealabilă cu elevii;
- să se reactualizeze ceea ce este cunoscut deja, formularea unor întrebări la care să răspundă elevul în momentul proiecţiei etc.;
- să se formuleze, de către profesor, a unor întrebări „de descoperire”, lăsându-se elevilor o zonă de investigare în imaginile prezentate, oferindu-se şi sprijinul necesar.

CAPITOLUL VI.
EVALUAREA ȘCOLARĂ LA RELIGIE

VI.1. EVALUAREA – COMPONENTĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Evaluarea este o componentă esenţială a procesului instructiv/educativ, a triadei predare-învăţare-evaluare, având ca scop cunoaşterea efectelor activităţii desfăşurate, în vederea optimizării ei, pe baza colectării, organizării şi interpretării rezultatelor obţinute prin intermediul instrumentelor de evaluare. De asemenea, rolul ei este să depisteze limitele învăţării – greşeli, lacune, nivel prea scăzut de cunoştinţe, dificultăţi în interpretarea şi aplicarea cunoştinţelor – pentru depăşirea acestora şi realizarea progresului şcolar.

Constatarea progresului cantitativ şi calitativ al învăţării reprezintă condiţia *sine qua non* pentru determinarea succesului pe care 1-a avut instruirea, prin prisma obiectivelor urmărite. Evaluarea este un act de cunoaştere a elevilor sub mai multe aspecte: cunoştinţe acumulate, capacităţi dezvoltate, atitudini şi conduite, dar şi a acelor aspecte ale activităţii care explică nivelul rezultatelor.

Simultan cu aprecierea rezultatelor constatate sunt relevaţi şi factorii care au contribuit la obţinerea lor, eficacitatea resurselor, condiţiilor şi operaţiilor folosite, pe această bază fiind posibilă diagnosticarea calităţii procesului, punerea în evidenţă a părţilor bune şi a celor slabe.

Nu este suficient să ne informăm doar asupra performanţelor obţinute de elev la un moment dat, ci şi asupra procesului didactic, în vederea perfecţionării sale în etapele următoare. J.L. Chancerel stabileşte următoarele aspecte urmărite prin demersul evaluativ:

- evaluarea activităţii de învăţare în termeni de achiziţii;
- evaluarea modului de utilizare a structurilor de achiziţie, pentru a dobândi competenţe şi calificări;
- evaluarea modului de utilizare a competenţelor în structuri de producţie, consum şi achiziţii ulterioare;
- evaluarea achiziţiilor în raport cu normele şi valorile spaţiului comunitar;
- evaluarea modului de funcţionare a structurilor de achiziţie în relaţia cu nevoile, aspiraţiile şi resursele elevilor;
- evaluarea obiectivelor pedagogice şi a coerenţei lor într-un sistem de instruire;
- evaluarea acţiunii de instruire şi a coerenţei sale în raport cu obiectivele, resursele şi cadrele de referinţă;
- evaluarea cadrului de adecvare a structurilor de achiziţie la cerinţele structurilor de utilizare;
- evaluarea capacităţii structurilor de utilizare de a lua în calcul achiziţiile elevilor din domeniul în care aceştia au dobândit competenţele;
- evaluarea adecvării structurilor de instruire şi a celor de utilizare a

competenţelor la normele şi valorile sociale.

Etapele procesului de evaluare sunt:

1. Precizarea domeniului de aprecieri:
   - volumul de cunoştinţe;
   - înţelegerea şi interpretarea cunoştinţelor;
   - aplicaţii ale informaţiilor însuşite;
   - abilitaţi intelectuale de ordin general;
2. Descrierea informaţiilor necesare şi depistarea celor disponibile pentru formularea aprecierilor;
3. Stabilirea graficului şi modul de obţinere a informaţiilor necesare;
4. Alegerea instrumentelor de colectare a informaţiilor;
5. Culegerea acestor informaţii şi analiza lor;
6. Elaborarea aprecierilor şi luarea deciziilor, concretizate în calificative, notare şi măsuri de acţiune pentru perioada următoare.

Importanţa evaluării, ca formă de relaţionare la rezultatele activităţii, poate fi pusă în evidenţă prin intermediul *funcţiilor* pe care le îndeplineşte:

- funcţia de constatare şi apreciere a rezultatelor obţinute de elevi;
- funcţia de informare a agenţilor acţiunii educative (profesori, elevi, părinţi) privind stadiul şi evoluţia pregătirii;
- funcţia de ierarhizare şi clasificare a elevilor, prin prisma performanţelor realizate;
- funcţia de predicţie, privind nevoile şi disponibilităţile viitoare ale elevilor;
- funcţia de diagnosticare şi reglare a activităţii desfăşurate, prin evidenţierea cauzelor care au determinat succesul sau eşecul;
- funcţia educativă, adică stimularea obţinerii de performanţe superioare prin folosirea rezultatelor ca factor motivaţional.

Strategiile de predare şi învăţare definesc procedurile generale care permit transmiterea şi însuşirea cunoştinţelor, formarea priceperilor şi deprinderilor sau a unor trăsături pozitive de caracter. Strategiile de evaluare care le însoţesc în mod necesar definesc proceduri de verificare, măsurare şi apreciere a acestei transmisii şi a efortului formativ. Există o relaţie de corespondenţă între ele, în virtutea faptului că a evalua înseamnă, în cele din urmă, a surprinde impactul unei strategii de predare şi învăţare, a aprecia eficacitatea acesteia plecând de la competenţele identificate la nivelul elevilor. Rezultatele şcolare constatate reflectă atât calitatea predării, cât şi efortul de învăţare depus de elevi.

Realizarea acestor funcţii ale actului evaluativ poate avea loc numai în condiţiile regândirii şi redimensionării strategiilor de evaluare din perspectiva următoarelor exigenţe[65] :

- extinderea acţiunii de evaluare de la verificarea şi aprecierea rezultatelor - obiectivul tradiţional - la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la aceste rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, dar şi a conţinutului, a metodelor, a obiectivelor, a situaţiei de învăţare, a evaluării;

[65] Cucoş,.C.,Pedagogie.., p.370.

- luarea în calcul şi a unor indicatori diferiţi de achiziţiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.
- diversificarea tehnicilor de evaluare şi creşterea gradului de adecvare a acestora la situaţiile didactice concrete (extinderea utilizării testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, a proiectelor, a testelor-eseu etc.);
- deschiderea evaluării spre mai multe rezultate ale spaţiului şcolar (competenţe relaţionale, comunicarea profesor-elev, disponibilităţi de integrare socială);
- necesitatea întăririi şi sancţionării cât mai operative a rezultatelor evaluării; scurtarea *feed-back-ului,* a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor şi a exploatării dispoziţiilor psihice ale elevilor;
- centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive şi nesancţionarea în permanenţă a celor negative;
- transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare, prin autoevaluare, interevaluare şi evaluare controlată.

În şcoala modernă, acţiunea evaluativă este focalizată deopotrivă pe rezultat şi pe proces, de aceea putem considera că o evaluare eficientă este aceea care:

- arată profesorului dacă au fost atinse obiectivele;
- ajută profesorul să facă o diagnoză a progresului elevilor;
- ajută profesorul să adapteze sarcinile la posibilităţile elevilor;
- ajută profesorul să-şi aprecieze propria activitate;
- orientează elevii în alegerea celei mai bune căi de afirmare;
- furnizează feedback-ul pentru părinţi.

Evaluarea este o acţiune deosebit de complexă, care vizează toată gama modificărilor de comportament la care sunt supuşi elevii.

Tipurile de rezultate aşteptate sunt următoarele:

- *cunoştinţe acumulate*: concepte, definiţii, formule, fenomene, procese, legi, principii, teorii;
- *capacităţi intelectuale*: raţionamente, putere de argumentare şi interpretare, gândire divergentă, independenţă în gândire, creativitate;
- *capacitatea de utilizare a cunoştinţelor*: priceperi, deprinderi, stăpânirea unor tehnici de lucru ,etc.;
- *trăsături de personalitate*: atitudini, comportamente, conduite

VI.2. STRATEGII DE EVALUARE

Prin conţinutul său, evaluarea urmăreşte să determine modul în care obiectivele stabilite se înfăptuiesc în activitatea practică. Dar, acest lucru nu se poate realiza decât în condiţiile integrării evaluării în procesul didactic, ca parte constitutivă a acestuia, care „priveşte" cu ochi critic şi cu luciditate la ceea ce se întâmplă în întregul proces şi în părţile sale componente.

În funcţie de momentul integrării evaluării în desfăşurarea procesului didactic, analiştii au delimitat trei tipuri de evaluare:

a) evaluarea iniţială (predictivă);
b) evaluarea continuă (formativă);
c) evaluarea finală (sumativă).

a) Evaluarea iniţială se efectuează la începutul unui program de instruire. Ea permite să se prevadă şansele de succes ale programului. Profesorul poate să verifice punctele forte şi punctele slabe ale elevilor în scopul optimizării procesului didactic. Cunoaşterea capacităţilor de învăţare ale elevilor, a nivelului de pregătire de la care pornesc şi a gradului în care stăpânesc cunoştinţele şi abilităţile necesare asimilării conţinutului etapei care urmează, constituie o condiţie hotărâtoare pentru reuşita activităţii didactice.

Datele obţinute prin evaluările iniţiale oferă profesorului posibilitatea de a-şi alege modul cel mai adecvat de predare a noului conţinut, dar şi de a gândi modalităţi de instruire diferenţiată. Rolul evaluării iniţiale sau predictive în identificarea criteriilor de diferenţiere a instruirii este foarte bine pus în evidenţă de un model instrucţional intitulat „învăţarea eficientă în clasă", propus şi experimentat de I. Jinga şi I. Negreţ. Autorii propun ca, în baza rezultatelor testelor predictive, instruirea diferenţiată să se realizeze:

- în cadrul programelor compensatorii;
- în timpul învăţării dirijate în clasă;
- în cadrul studiului individual.

b) Evaluarea continuă, cunoscută şi sub numele de evaluare formativă sau de progres, se aplică pe tot parcursul desfăşurării procesului de învăţământ. Scopul acestei evaluări este să furnizeze profesorului şi elevului un feed-back despre gradul de stăpânire a materiei şi despre dificultăţile întâmpinate sau, cu alte cuvinte, unde se situează rezultatele parţiale faţă de cele finale proiectate. Acest control poate conduce la reluarea explicaţiei, la modificarea unor elemente ale demersului didactic sau la organizarea unor programe de recuperare. Funcţiile pe care le îndeplineşte evaluarea continuă sunt cele de diagnosticare şi ameliorare a procesului instructiv-educativ. Evaluarea continuă se constituie astfel într-un mijloc de prevenire a situaţiilor de eşec şcolar.

I.T. Radu apreciază că acest tip de evaluare se distinge prin două caracteristici importante[66]:

- ritmul mult mai alert al activităţii de evaluare, frecvenţa mult mai mare a verificărilor şi aprecierilor pe parcursul unei perioade;
- scurtarea considerabilă a intervalului dintre „evaluare" şi „modificări", „ameliorări" ce pot fi aduse actului pedagogic; ea se realizează concomitent cu procesul însuşi.

Evaluarea continuă se realizează prin verificări sistematice pe parcursul desfăşurării programului de instruire şi, în aceste condiţii, aprecierea rezultatelor se face prin compararea lor cu obiectivele concrete, operaţionale şi prin înregistrarea progreselor realizate de elevi. Din acest motiv, acest tip de evaluare îndeplineşte şi funcţia unei evaluări de progres.

Evaluarea continuă (formativă) nu clasifică propriu-zis elevii, ci stabileşte distanţa care-i separă de obiectivele prevăzute, pentru a se iniţia programe de recuperare. Cunoaşterea promptă de către elevi a rezultatelor obţinute, a gradului de îndeplinire a obiectivelor reprezintă un suport motivaţional deosebit pentru activitatea de învăţare.

---

[66] Radu, I.,T, 1981, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, p. 92.

Întrucât evaluarea continuă nu vizează sancţionarea rezultatelor slabe ale elevilor, ci evidenţierea rezultatelor bune, oricât de mici ar fi progresele înregistrate, ea contribuie la modificarea relaţiilor profesor-elev. Se ştie că, în general, actul evaluării provoacă tensiune, anxietate, conflicte, competitivitate şi o accentuare a motivaţiei extrinseci. Orientându-se către măsurarea progreselor fiecărui elev şi către depistarea dificultăţilor ori a lacunelor în învăţare, precum şi spre sprijinirea diferenţiată a elevilor, profesorul poate face din evaluare un moment mai puţin stressant, care îl ajută pe elev să se cunoască mai bine, să-şi autoevalueze performanţele şi să-şi fixeze în mod realist obiectivele.

Toate datele privind rezultatele elevilor la probele de evaluare continuă (formativă), observaţiile asupra progreselor şi a dificultăţilor elevilor în învăţare vor fi conservate de către profesori în caiete (cataloage personale). Aceste observaţii se vor comunica în permanenţă elevilor şi părinţilor şi vor servi la întocmirea rapoartelor de evaluare a rezultatelor şcolare individuale sau de grup.

O notă consemnată în catalog va fi, de regulă, rezultatul mai multor evaluări. Se elimină astfel situaţia în care notele elevului provin din răspunsuri (orale sau scrise) la două-trei lecţii din materia unui semestru. Mărirea numărului de probe curente date elevilor conduce la micşorarea rolului hazardului în aprecierea şcolară. În concluzie, o autentică acţiune de evaluare trebuie să fie, în mod necesar, continuă şi completă. Nu întâmplător evaluarea continuă este socotită un principiu fundamental al unei activităţi didactice eficiente.

c) Evaluarea finală (sumativă) este aceea care intervine la sfârşitul unei etape de instruire (trimestru, an şcolar, ciclu de şcolaritate), urmărind să furnizeze informaţii relevante despre nivelul pregătirii elevilor (raportat la cerinţele programei analitice). Evaluarea finală poate lua în considerare şi rezultatele obţinute pe parcursul perioadei de instruire. În acest fel se ajunge la o evaluare mai obiectivă, prin corectarea erorilor de apreciere operate pe parcurs. Evaluarea dobândeşte astfel un caracter *sumativ.*

Intervenind după perioade mai lungi de timp, acest tip de evaluare nu mai oferă ameliorarea în timp util a rezultatelor şcolare ale elevului şi de aceea ea exercită în principal funcţia de constatare a rezultatelor şi de clasificare a elevilor.

În contextul actual al structurării anului şcolar pe cele două semestre şi al realizării *Programului de reformă a evaluării rezultatelor şcolare,* evaluării sumative îi este consacrată o perioadă compactă de trei săptămâni la sfârşitul fiecărui semestru. Obiectivele activităţilor desfăşurate în această perioadă vor fi:

- verificarea realizării principalelor obiective curriculare;
- recapitularea, sistematizarea şi consolidarea materiei parcurse;
- ameliorarea rezultatelor învăţării;
- stabilirea unui program suplimentar de instruire pentru elevii cu rezultate foarte bune şi a unui program de recuperare pentru elevii cu rezultate slabe (aceste programe pot fi urmate de către elevi în timpul vacanţelor).

În legătură cu aceste obiective se impun două observaţii. În primul rând, constatăm că o parte dintre obiectivele evaluării continue (formative) sunt reluate şi în cadrul evaluărilor finale, numai că ele sunt mai greu de realizat în practică, deoarece materia supusă evaluării are un volum considerabil şi nu pot fi detectate toate lacunele elevilor. la r în ceea ce priveşte măsurile de recuperare, se pare că ele intervin la o perioadă

destul de mare după momentul învăţării şi, în consecinţă, ameliorarea rezultatelor se realizează într-o mică măsură.

În al doilea rând, constatăm că cele trei săptămâni de evaluare nu trebuie confundate cu o „mini-sesiune" de examene. În această perioadă se vor realiza şi recapitulări, sistematizări ale materiei, care vor permite elevului să se concentreze asupra aspectelor esenţiale ale conţinuturilor parcurse, asupra conceptelor -cheie şi a exerciţiilor obligatorii, pregătindu-se astfel pentru probele de evaluare sumativă care urmează recapitulării.

VI.3. METODE DE EVALUARE

a) Chestionarea sau ***examinarea orală*** constă în realizarea unei conversaţii prin care profesorul verifică gradul de însuşire a cunoştinţelor, priceperea de a interpreta şi prelucra datele, stăpânirea şi folosirea operativă a cunoştinţelor. Eficienţa metodei depinde de modul în care sunt formulate î*ntrebările* şi de ceea ce se urmăreşte cu precădere: simpla reproducere a cunoştinţelor ori capacitatea de a opera cu aceste cunoştinţe. Un loc important trebuie rezervat întrebărilor care solicită un efort de gândire, respectiv acele întrebări care cer elevilor să efectueze comparaţii şi clasificări, să dezvăluie raporturi cauzale, să aducă argumente, să-şi întemeieze observaţiile, să formuleze explicaţii, să tragă concluzii.

Avantajul folosirii acestei metode constă în faptul că ea favorizează comunicarea dintre profesor şi elevi şi chiar între elevii înşişi, asigurând astfel un *feed-back* rapid care să permită întărirea imediată a răspunsurilor bune ori corectarea celor eronate. Didactica stabileşte o serie de exigenţe cu privire atât la modul de formulare a întrebărilor de către profesor, cât şi cu privire la răspunsurile elevilor. Ceea ce ne interesează însă în acest context este faptul că există anumite obiecţii care se aduc examinărilor orale.

În primul rând, examinările orale nu asigură şanse egale tuturor elevilor, la r gradul de obiectivitate este afectat de: nivelul (gradul) diferit de dificultate a întrebărilor puse, starea de moment a evaluatorului, trăsăturile de personalitate ale elevilor (cei extravertiţi vor fi avantajaţi de evaluările orale). Mai mult chiar, dacă avem în vedere faptul că evaluarea în general provoacă tensiune, anxietate şi că un climat non-evaluativ este mult mai profitabil pentru atingerea obiectivelor lecţiei, credem că examinarea orală trebuie folosită cu precădere în cadrul unei evaluări formative, a cărei finalitate este ghidarea elevului pe parcursul activităţii de învăţare, corectarea erorilor şi ameliorarea rezultatelor. Anchetele psihologice arată că aproximativ 60 % dintre elevi trăiesc o tensiune emoţională în cadrul chestionării orale, iar tensiunea afectivă repetată este dăunătoare, provoacă aversiune faţă de controlul cunoştinţelor. Şi acest lucru se întâmplă mai ales în cazul profesorilor excesiv de severi, care folosesc adesea evaluarea ca pe un mijloc de pedepsire a elevilor ori ca pe un mijloc de intimidare şi disciplinare.

Aşadar, examinarea orală cere mult tact şi răbdare din partea profesorului, care trebuie să creeze un climat de încredere şi echitate şi, mai ales, un climat non-evaluativ, deoarece ceea ce se urmăreşte este nu numai informarea profesorului asupra achiziţiilor elevilor, ci şi informarea elevilor asupra nivelului atins în raport cu obiectivele fixate.

Informaţia pe care o primeşte profesorul asupra achiziţiilor elevului prin intermediul examinărilor orale este incompletă şi, de aceea, ar trebui ca aprecierea prin note trebuie să se facă după două-trei asemenea examinări care au fost consemnate în caietul de note al profesorului. Şi, mai ales, notele obţinute prin verificările orale nu trebuie să aibă caracter de bilanţ, deci de notă finală, hotărâtoare pentru încheierea mediei semestriale. Altfel spus, evaluările sumative desfăşurate în ultimele trei săptămâni ale fiecărui semestru trebuie să se realizeze pe baza diferitelor tipuri de probe scrise ori pe baza prezentării unor portofolii, a realizării unor activităţi practice care valorifică achiziţiile elevilor pe parcursul întregului semestru şi îi pune pe toţi în faţa aceloraşi tipuri de sarcini.

În ceea ce priveşte utilizarea verificării orale la disciplina psihologie, subliniem că ea poate fi benefică din cel puţin două considerente. În primul rând, ea permite fixarea, clarificarea şi reactualizarea unor informaţii, dar şi contextualizarea informaţiilor teoretice prin ilustrări şi exemplificări cu secvenţe din viaţa cotidiană. În al doilea rând, multe dintre întrebările formulate de profesorul de psihologie îi solicită pe elevi la introspecţie, la autoobservaţie, la autoanaliză. Răspunsurile orale, chiar dacă uneori par stânjenitoare, pot conduce la o intercunoaştere şi o interevaluare mai bună a elevilor.

b) Examinarea prin probe scrise este considerată adesea ca un instrument mult mai precis de măsurare a performanţelor elevilor în raport cu obiectivele educaţionale imediate sau îndepărtate. Cercetările au dovedit o corelaţie superioară între examinatori în cazul probelor scrise, comparativ cu acordul între aprecierile de la examinarea orală, ceea ce indică un grad mai ridicat de obiectivitate a acestora. De asemenea, aceste probe pun mai bine în evidenţă capacitatea elevului de a selecta informaţia, de a-şi organiza ideile, de a dezvolta o argumentaţie, de a opera cu informaţia acumulată. Prin această metodă se asigură uniformitatea subiectelor pentru toţi elevii supuşi evaluării, ca şi posibilitatea de a verifica un număr mai mare de elevi în aceeaşi unitate de timp. Dezavantajul acestei metode ar consta în faptul că interacţiunea elevilor este slabă, iar *feed-back-ul* este primit cu întârziere de elev, ceea ce face ca unele erori să nu fie corectate imediat prin intervenţia profesorului.

Probele scrise pot cunoaşte o diversitate de forme : extemporal, teză, test de cunoştinţe, chestionar, referat, proiect, eseu etc. Profesorul va folosi aceste probe de evaluare în funcţie de ceea ce urmăreşte să evalueze, de gradul de complexitate a obiectivelor, de prevederile programei şcolare. În acelaşi timp însă, există posibilitatea ca o anumită categorie de obiective să poată fi evaluată cu ajutorul mai multor categorii de instrumente. Probele scrise vor fi selectate şi construite în funcţie de tipul de evaluare căruia i se subordonează: evaluare iniţială, evaluare continuă sau evaluare finală.

c) Examinarea prin probe practice permite profesorului să constate capacitatea şi abilitatea elevilor de a aplica în practică cunoştinţele dobândite, gradul de formare a unor priceperi şi deprinderi, cu alte cuvinte, capacitatea de „a face”, şi nu doar de „a şti”.

d) Testul docimologic este definit de H. Piéron drept „o probă definită, implicând o sarcină de îndeplinit, identică pentru toţi subiecţii examinaţi, cu o tehnică precisă pentru aprecierea succesului şi eşecului sau pentru notarea numerică a reuşitei”. Această definiţie este acoperitoare atât pentru testele psihologice, cât şi pentru testele pedagogice. Deşi

multă vreme a fost utilizată doar pentru investigaţiile psihologice, tehnica testelor a fost extinsă apoi şi asupra rezultatelor şcolare. Ele vizează măsurarea gradului de asimilare a cunoştinţelor de către elevi, abilităţile formate, nivelul de dezvoltare a unor capacităţi.

Testele docimologice se deosebesc de alte tipuri de probe scrise prin aceea că necesită o elaborare foarte riguroasă, standardizarea condiţiilor de examinare şi a criteriilor de notare, asigurând astfel un grad sporit de obiectivitate în aprecierea rezultatelor şcolare. *Elaborarea unui test docimologic este o activitate complexă, dificilă, care presupune parcurgerea mai multor* ***etape*** .[67]

1. *precizarea obiectivelor pedagogice* şi *a conţinutului* care urmează a fi verificat. Este necesară asigurarea unei concordanţe între conţinutul probei şi obiectivele corespunzătoare materiei asupra căreia se va face verificarea. Dacă obiectivele pedagogice sunt cunoscute de elevi, ei vor putea participa cu succes la rezolvarea probelor de evaluare;

2. *analiza conţinutului materiei* asupra căreia se face verificarea, având drept scop selectarea problemelor reprezentative, esenţiale pentru înţelegerea materiei în întregime. Totodată, se realizează o împărţire a conţinutului în unităţi şi se stabileşte numărul de itemi pentru fiecare unitate;

3. *alcătuirea testului* prin redactarea itemilor în concordanţă cu obiectivele pedagogice. Deosebit de importantă este, în această etapă, alegerea tipului de itemi care corespund naturii obiectivelor şi conţinutului verificat;

4. *experimentarea testului,* adică aplicarea lui la o populaţie determinată, cu scopul de a verifica valoarea conţinutului, accesibilitatea sarcinilor etc.;

5. *analiza statistică şi ameliorarea testului,* în sensul în care se verifică dacă testul răspunde exigenţelor de fidelitate, validitate, omogenitate;

6. *aplicarea testului* la o populaţie şcolară.

În privinţa administrării testului la o populaţie şcolară, se impun a fi respectate câteva *exigenţe*:

- familiarizarea elevilor cu această metodă de evaluare;
- precizarea temelor supuse verificării pentru a orienta studiul elevilor;
- prezentarea unor explicaţii clare cu privire la tipurile de itemi cu care vor lucra, valoarea fiecărui item în atribuirea notei finale, modul în care vor lucra;
- exersarea prealabilă de către elevi a modului de rezolvare a diferitelor categorii de itemi;
- dacă este posibil, fiecare elev să aibă câte un exemplar din test;
- se va preciza timpul pe care îl au la dispoziţie elevii.

O problemă destul de dificilă cu care se confruntă profesorul în alcătuirea unui test docimologic este alegerea şi redactarea itemilor, care trebuie făcute în funcţie de obiectivele urmărite, de natura conţinutului care urmează a fi evaluat, de vârsta subiecţilor etc. În funcţie de modul în care se poate răspunde la solicitările formulate, itemii pot fi:

1. itemi cu răspunsuri deschise sau itemi de tip „deschis”, care solicită construirea răspunsului de către elev;

2. itemi cu răspunsuri închise sau itemi de tip „închis”, care cer elevului să aleagă răspunsul corect din mai multe răspunsuri propuse.

[67] Radu.I.,T., *Teorie şi practică*.., pg. 97.

Itemii care solicită răspunsuri deschise permit evaluarea unor capacităţi superioare ale elevului, cum ar fi: creativitatea, capacitatea de organizare şi sinteză, judecata, spiritul critic etc. Dezavantajul ar fi acela că timpul necesar pentru elaborarea răspunsurilor de către elevi, precum şi pentru evaluarea răspunsurilor de către profesor este destul de mare. În plus, sunt destule dificultăţi de evaluare obiectivă a răspunsurilor care implică o interpretare, o argumentare, formularea unei judecăţi de valoare.

Itemii cu răspunsuri deschise se realizează în două variante:

a) ***itemi tip „redactare"*** care vizează capacitatea elevului de a dezvolta un subiect, de a construi un răspuns argumentat la o problemă pusă.

În general, acestea sunt tipurile de itemi cel mai frecvent utilizaţi de către profesor pentru că sunt destul de uşor de elaborat. Numai că dezavantajele semnalate anterior pentru răspunsurile deschise sunt valabile în special pentru acest tip de itemi. În plus, profesorul trebuie să aibă grijă la formularea sarcinilor, astfel încât ele să fie clare pentru elev şi să nu conducă la interpretări diferite.

b) ***itemi cu răspunsuri „scurte" sau de completare*** necesită tot răspunsuri formulate de către subiect, dar acestea sunt formate dintr-o frază sau dintr-un cuvânt. Itemii cu răspunsuri scurte se pot prezenta sub forma unei propoziţii declarative sau sub forma unei întrebări. Itemii de completare reprezintă tot o propoziţie declarativă, dar care conţine un spaţiu liber ce trebuie completat.

Se pot realiza câteva *observaţii pe marginea acestei categorii de itemi*:

- cerinţele trebuie formulate în termeni foarte clari, care pot fi uşor înţeleşi de către toţi elevii clasei;
- fiecare item trebuie să pună elevului o singură problemă, clar formulată;
- itemii de completare nu trebuie să conţină mai mult de unul, două spaţii libere, deoarece altfel generează confuzie, la r elevii sunt puşi în situaţia „să ghicească" răspunsurile. În plus, cuvântul care lipseşte trebuie să fie o noţiune-cheie şi nu orice cuvânt care ar putea fi foarte bine înlocuit cu altul fără a schimba semnificaţia de ansamblu a enunţului.
- itemii sunt astfel construiţi încât răspunsul să fie un singur cuvânt sau o frază;
- itemii cu răspuns scurt trebuie să aibă un singur răspuns corect.

Itemii cu răspunsuri scurte sau de completare au avantajul că permit un control rapid al cunoştinţelor elevului, verificarea elevului din mai multe subiecte, la r aprecierea răspunsurilor are un coeficient mai ridicat de obiectivitate. Dezavantajul ar fi acela că nu favorizează progresul gândirii elevului, răspunsurile solicitate bazându-se în special pe capacitatea de memorare şi pe selectarea rapidă a informaţiilor.

Itemii cu răspunsuri închise se constituie din întrebări cu răspunsuri la alegere. Acest tip de itemi permite o verificare detaliată a cunoştinţelor elevilor şi urmăreşte îndeosebi realizarea obiectivelor de tip cognitiv. Itemii cu răspunsuri închise cunosc trei variante:

a) itemi tip *alegere multiplă;*
b) itemi tip *corect-greşit;*
c) itemi *pereche.*

Itemii tip alegere multiplă oferă subiecţilor mai multe variante de răspuns, dintre care una este corectă. Itemii de acest tip se constituie dintr-o parte principală care prezintă problema şi o listă de 3-4-5 opţiuni de răspuns pentru selecţie. Partea principală (introductivă) poate fi redată sub forma interogativă sau ca un enunţ incomplet.

Ce putem constata din analiza itemilor tip „alegere multiplă"? În primul rând, constatăm că elaborarea unor itemi de bună calitate este o sarcină dificilă, care cere experienţă, cunoaşterea în detaliu a subiectului şi a greşelilor tipice pe care le fac elevii. În al doilea rând, din cauza nepriceperii de a construi itemi pot să apară o serie de *deficienţe care să împiedice atingerea obiectivelor testării* . Acestea pot fi:

a) partea principală a itemului, cea în care se formulează problema, poate include informaţii irelevante şi inutile în legătură cu problema pusă. Această situaţie creează dificultăţi elevilor în a citi şi înţelege sarcina pe care o au de îndeplinit;

b) răspunsul corect este identificabil datorită faptului că variantele greşite sunt de-a dreptul neplauzibile. Răspunsurile greşite trebuie, aşadar, să fie, în aparenţă, acceptabile.

c) în formularea temei există indici (aluzii) care fac posibil un răspuns corect fără cunoaşterea aprofundată a conceptelor implicate.

În concluzie, datorită faptului că acest tip de itemi sunt dificil de construit şi este necesar un timp îndelungat pentru elaborarea lor, se recomandă ca astfel de teste să fie redactate din timp, unii autori (Ausubel şi Robinson) sugerează chiar constituirea unei „bănci" de itemi, un fişier care se îmbogăţeşte treptat şi care, va fi folosit de toţi profesorii care predau aceeaşi disciplină.

Itemii corect-greşit sunt întrebuinţaţi destul de des în activitatea didactică pentru că sunt mai uşor de întocmit şi de apreciat. Aceşti itemi se prezintă, de cele mai multe ori, nu ca o singură întrebare cu răspuns]a alegere din două răspunsuri diferite, ci ca o fracţionare a acestuia în 3-4 subitemuri.

Dezavantajul folosirii acestui tip de itemi ar fi acela că alegerea răspunsului corect ar putea fi rezultatul întâmplării. În plus, acest tip de itemi verifică, în principal, informaţia dobândită de elev şi mai puţin capacitatea de a elabora un răspuns, de a opera cu informaţia acumulată.

Itemii pereche (itemi de combinare) constau în formularea răspunsului prin realizarea unei combinaţii corecte din elementele date. Profesorii care formulează astfel de itemi trebuie să aibă grijă ca atât premisele, cât şi răspunsurile să fie omogene în conţinut, adică, în funcţie de ceea ce solicită problema (problemele) pusă elevului, se va construi lista de răspunsuri (opţiuni). Dacă elevului i se solicită găsirea unei definiţii corecte, atunci lista de răspunsuri va trebui să conţină numai definiţii, dacă i se solicită un nume de persoană, un eveniment etc., atunci lista de opţiuni va conţine numai nume de persoane, respectiv evenimente.

În concluzie, date fiind dificultăţile pe care profesorii le întâmpină în elaborarea testului docimologic, se recomandă pregătirea lui din timp de către echipe de profesori care predau aceeaşi disciplină. De asemenea, trebuie să ţinem seama şi de limitele acestor teste, în special cele referitoare la faptul că ele nu pot măsura capacitatea elevului de a emite în

mod spontan idei, de a organiza într-o manieră proprie informaţia şi de a oferi un răspuns argumentat la o problemă pusă, de a aplica informaţiile dobândite.

Cu excepţia itemilor tip redactare, celelalte categorii de itemi se bazează pe *recunoaşterea* informaţiei, care este un mecanism al memoriei mult mai uşor de realizat, deoarece evocarea ideii se produce în prezenţa materialului stimul, în timp ce o reactualizare bazată pe reproducerea materialului de învăţat ar fi mai dificilă.

e) Teste de compoziţie sunt considerate toate probele la care elevii sunt solicitaţi să îndeplinească, într-o manieră personală, cerinţele formulate. Testele de compoziţie sunt utilizate atât ca mijloace de exersare în vederea formării unor abilităţi, cât şi ca probe de verificare care testează capacitatea elevului de a-şi organiza ideile, de a construi o argumentaţie, de a folosi informaţia acumulată în tratarea unei tenie, de a interpreta, de a realiza un comentariu personal la o problemă pusă, de a se exprima limpede şi convingător. Profesorul poate utiliza, în funcţie de conţinutul materialului ce urmează a fi verificat dar şi de natura obiectivelor ce trebuie măsurate şi alte instrumente de evaluare. Între acestea un loc important îl ocupă ***testele de compoziţie*** pe care unii autori le mai numesc şi lucrări de creaţie. Credem însă că mai acoperitor este termenul de test de compoziţie.

În categoria testelor de compoziţie putem include: *eseul, referatul, proiectul, disertaţia, compunerea, temele de sinteză, temele de cercetare.* Dacă avem în vedere faptul că multe din obiectivele predării psihologiei vizează formarea competenţelor de operare intra- şi interdisciplinară cu cunoştinţele psihologice, realizarea unor caracterizări de factură psihologică ori interpretarea unor comportamente reale sau fictive, utilizarea testelor de compoziţie ca metodă de evaluare a performanţelor elevilor la această disciplină este absolut necesară.

f) Testul-eseu este adesea utilizat în disciplinele filosofice, psihologice, estetice. *Eseul (cf DEX)* este un studiu de proporţii restrânse asupra unor teme filosofice, literare sau ştiinţifice, compus cu mijloace originale, fără pretenţia de a epuiza problema. Jacqueline Russ ne oferă o definiţie a eseului: „lucrare în proză, de factură liberă, tratând despre un subiect pe care nu-l epuizează [...], alcătuit adesea dintr-o suită de reflecţii sau de meditaţii care se efectuează în jurul unei teme, întregul cunoscând un amestec savant de preparaţie elaborată şi improvizaţie” .[68]

Obişnuiţi cu prezenţa eseului îndeosebi în domeniile literar şi filosofic, angajarea unei tratări mai puţin riguroase şi metodice a unei teme ştiinţifice poate părea o aventură. Există însă în psihologie suficiente teme care pot fi tratate într-o manieră eseistică, mai liberă şi, în acelaşi timp, mai accesibilă. Avem, în acest sens, exemplul simptomatic al psihologului Vasile Pavelcu, care, chiar în anii formării, „scria în două registre: unul înalt, grav, «obiectiv», altul exprimând plăcerea epicureană a examinării omului concret, viu, vibrând sub presiunea sentimentelor; unul exprimând înălţimea omului de ştiinţă trăind în sfere pure, altul trădând bucuria aplecării spre oamenii de rând, înregistrându-le inconsistenţele, decristalizarea, derapajele”.[69]

Exigenţe minime ale elaborării unui eseu pentru domeniul religiei:

- eseul este o compoziţie liberă, personală, de proporţii reduse, pe o temă dată;

[68] Russ, J., 1999, *Metodele în filosofie,* Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, p.105.
[69] Neculau, A., 1999, *Memoria pierdută. Eseuri de psihosociologia schimbării*, Polirom, Iaşi.

- eseul psihologic trebuie să îmbine dezvoltarea metodică, riguroasă a ideilor cu reflecţia liberă asupra problemei puse în discuţie; nu se sacrifică însă ideea în favoarea unei prezentări literare;
- dezvoltarea subiectului se va face după un plan prealabil;
- alegerea ideilor şi argumentelor trebuie făcută strict din perspectiva cerinţei subiectului, astfel riscăm să fie afectată unitatea lucrării;
- orice afirmaţie trebuie să fie argumentată;
- nu cădeţi în capcana „beţiei de cuvinte", brodând la nesfârşit în jurul aceleiaşi idei;
- nu reproduceţi textul din manual, deoarece tratarea subiectului trebuie să evidenţieze, în primul rând, capacitatea de a gândi independent şi de a oferi o dezvoltare personală unei teme date;
- recurgeţi la exemple sau la citate atunci când dezvoltarea subiectului o impune;
- redactaţi eseul într-un stil clar, precis şi concis.

Chiar dacă exersarea, de către elevi, a acestui gen de compoziţie se va face la început cu destulă dificultate, cu multe stângăcii şi cu inerente tendinţe de reproducere a manualului, efectul în planul formării gândirii elevului este unul deosebit şi merită efortul.

Astfel, se poate subsuma înţelesului termenului *test-eseu* şi acele subiecte prin care cerem elevului să realizeze portrete psihologice (temperamentale, caracteriale), să interpreteze din punct de vedere psihologic o anumită conduită sau un fapt de viaţă. Importantă rămâne cerinţa ca elevul să se detaşeze de textul manualului şi să elaboreze un răspuns personal, argumentat şi coerent, la o problemă propusă.

g) Programul de reformă a evaluării rezultatelor şcolare propune introducerea, ca instrument de evaluare, a ***portofoliului.*** Portofoliul *(cf DEX)* reprezintă: mapă, dosar în care se păstrează acte, hârtii de valoare. Raportat la activitatea educaţională, portofoliul ar trebui să conţină un ansamblu de materiale educaţionale elaborate de elev pentru o anumită disciplină.

Aceste portofolii se apreciază de către profesor în perioada celor trei săptămâni de evaluare finală, dar, pe parcursul semestrului, elevii vor fi îndrumaţi şi orientaţi de profesor în alcătuirea acestora.

În consecinţă, creşterea eficienţei actului evaluativ se bazează pe folosirea unei game variate de instrumente de evaluare curentă şi periodică care să fie relevante pentru comportamentele dezirabile cuprinse în obiectivele didactice şi având criterii precise de apreciere a performanţelor elevilor. Evaluarea, integrată efectiv în procesele de instruire, trebuie să conducă la perfecţionarea activităţii didactice şi la îmbunătăţirea rezultatelor şcolare.

VI.4. CERINŢE CALITATIVE PENTRU INSTRUMENTELE DE EVALUARE A REZULTATELOR ŞCOLARE

Ca în orice alt tip de măsurări şi în evaluarea pedagogica apar *erori de măsurare***.** Unele dintre acestea sunt legate de puterea limitata de discriminare a fiecărui examinator, altele sunt erori sistematice şi se datorează experţilor care au constituit scalele de evaluare

ale instrumentelor. De aceea este necesar ca instrumentele de evaluare pedagogică să limiteze la minimum posibil erorile prezente la informaţiile de evaluare, ceea ce implică fundamentarea metrologică a etaloanelor şi scalelor.

O altă serie de deficienţe ale instrumentelor de evaluare poate fi datorată modului de formulare al itemurilor. Ţinând seama că de calitatea instrumentelor de evaluare depinde calitatea informaţiilor de evaluare obţinute prin aplicarea lor este nevoie ca în elaborarea acestor instrumente să se respecte o serie de criterii.

Tabelul nr. 10 Criterii pentru aprecierea globală a unui instrument de evaluare a rezultatelor şcolare

Nr. Crt.	Criteriul	Regula
1	Validitatea	Itemul/Itemii prin care se evaluează un obiectiv să îi acopere în întregime conţinutul
2	Concordanţa	Semnificaţiile informaţiilor de evaluare furnizate de itemuri să fie identice pentru diverşi examinatori
3	Dimensiunea utilă	Să nu existe itemi al căror conţinut se repetă total sau parţial
4	Specificitatea	Răspunsurile corecte să nu poată fi date din întâmplare
5	Puterea de discriminare	Informaţiile de evaluare obţinute să asigure posibilitatea de ierarhizare a elevilor
6	Eficienţa	Itemii să asigure obţinerea unei densităţi maxime de informaţie în unitatea de timp
7	Claritatea	Formularea itemului să evite orice confuzie de conţinut din partea elevului

Principalele *criterii* pentru aprecierea globală a unui instrument de evaluare a rezultatelor şcolare sunt prezentate în Tabelul nr. 10, Criterii pentru aprecierea globală a unui instrument de evaluare a rezultatelor şcolare.

VI.5. REPERE PENTRU EVALUAREA UNEI LECŢII

Proiectarea lecţiei:

- documentare ştiinţifică si metodică riguroasă;
- formularea obiectivelor corectă;
- specifică (sau nu) pentru obiectivele ce vizează exerciţii aplicative performanţa minimă / maximă la care prestaţia elevului este maximă;
- realizarea concordanţei dintre conţinut, obiective si ierarhizarea lor în funcţie de analiza logica a conţinutului;
- exprimarea: corectă, ştiinţifică, pedagogică;
- aspectul estetic al lecţiei;

- mijloace didactice utilizate:
- se respecta sau nu momentele de desfăşurare a lecţiei, notându-se în plan (sau nu) momentul organizatoric si modalităţile prin care va realiza organizarea clasei etc.

Desfăşurarea lecţiei:

- Au fost greşeli ştiinţifice?
- lecţia a stimulat interesul elevilor, a captat atenţia, a contribuit la formarea deprinderilor de…;
- prin modelul de organizare al predării noilor cunoştinţe a stimulat cooperarea dintre elevi şi a asigurat o justă apreciere a performanţelor individuale prin judecăţi evaluative formulate asupra fiecărui răspuns în parte;
- a realizat corelaţii interdisciplinare;
- a utilizat exerciţii, gradate ca dificultate, a utilizat modele deductive şi inductive în conducerea actului didactic;
- metodele utilizate în fiecare fază a actului didactic;
- a respectat cerinţele dialogului şi curba exerciţiului în formarea anumitor deprinderi;
- enunţarea de definiţii în cadrul explicaţiilor este corectă din punct de vedere ştiinţific?
- a îmbinat permanent activitatea individuală cu verificarea frontală, este utilizat jocul didactic într-o anumită etapă. acesta având funcţia de stimulare motivaţională;
- conţinutul şi obiectivele presupun alte mijloace didactice decât cele utilizate;
- motivaţia este creată prin varietatea exerciţiilor, antrenarea si a elevilor cu performanţe slabe, activizarea întregii clase, adaptarea ritmului de lucru la ritmul clasei;
- strategiile de accentuare a caracterului formativ s-au format prin: ……;
- densitatea orei a fost maximă atât din punct de vedere al volumului cât si a varietăţii exerciţiilor.

Strategii:

- formularea întrebărilor gradate ca dificultate;
- consultarea asupra eficienţei ritmului de lucru;
- activitate desfăşurată în paralel cu nivelul elevului care nu înţelege;
- se asigură de modul cum elevul îşi realizează sarcinile
- se realizează permanent evaluarea.

VI.6. ERORI ÎN EVALUAREA DIDACTICĂ

Idealul obiectivităţi în notare este afectat de anumite circumstanţe care pot induce variaţii destul de semnificative, relevate fie la acelaşi examinator în momente diferite (variabilitatea intra-individuală), fie la examinatori diferiţi (variabilitatea inter-individuală). Cele mai multe împrejurări generatoare de erori şi fluctuaţii în notare privesc activitatea profesorului. Vom analiza succint, în continuare, cele mai des întâlnite situaţii şi efecte perturbatore .

1. Efectul „halo”. Aprecierea se realizează prin extinderea unor calităţi depistate secvenţial la întreaga conduită didactică a elevului . Aprecierea unui elev, la o anumita

materie, se face potrivit situaţiei obţinute la alte discipline. Efectul are ca bază psihologică faptul că impresia parţială iradiază, se extinde asupra întregi personalităţi a elevului. Cei mai expuşi elevi ai acestui efect sunt fie elevi de frunte, fie elevi slabi. Profesorii, în ciuda unor judecaţi anticipate, nu mai observă unele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt dispuşi să constate unele progrese ale elevilor slabi. Pentru diminuarea consecinţelor negative, presupuse de acest efect, se poate apela la mai multe modalităţi practice. Recurgera la examene externe este o prima strategie. La aceste examene sunt atraşi profesori de la alte şcoli, care vor realiza corectarea. Apoi, o altă strategie benefică poate fi extinderea lucrărilor cu caracter secret, care asigură anonimatul celor apreciaţi.

În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo". O prima ipostază este constituită de efectul „blind", caracterizat prin tendinţa de a aprecia cu indulgenţă persoanele cunoscute comparativ cu cele necunoscute. „Noul venit" este întâmpinat cu mai multa circumspecţie. O a doua concretizare este dată de eroarea de generozitate. Aceasta intervine atunci când educatorul are anumite motive în a manifesta o anumită indulgenţă: tendinţa de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorinţa de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei" etc.

2. Efectul Pygmalion sau ***efectul Oedipian.*** Aprecierea rezultatelor obţinute de un elev este influenţată de părerea pe care profesorul şi-a format-o despre capacităţile acestuia, părere care a devenit relativ fixă. Într-un fel, la fel ca şi în mitologia greacă, ideile şi opiniile evaluatorului determină apariţia fenomenului. Predicţiile profesorilor nu numai că anticipează, dar şi facilitează apariţia comportamentelor invocate. Încrederea în posibilităţile elevilor şi convingerea manifesta că sunt capabili de reuşită constituie modalităţi de diminuare sau de anihilare a consecinţelor a acestui efect.

3. ***Ecuaţia personală*** a examinatorului. Fiecare cadru didactic îşi structurează criterii proprii de apreciere. Unii profesori sunt mai generoşi, uzitând valorile de „sus" ale scării valorice, alţii sunt mai exigenţi, exploatând cu precădere valori intermediare sau de „jos". O serie de profesori folosesc nota în chip de modalitate de încurajare, de stimulare a elevului, alta parte dintre profesori recurg la note pentru a măsura obiectiv sau chiar de a constrânge elevul pentru a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluţiilor, alţii conformitatea cu informaţiilor predate. O ipoteză aparte a efectului discutat este exigenţa diferită pe care o manifesta examinatorii. Diferenţele se pot evidenţia atât la acelaşi examinator, pe parcursul anului de învăţământ, sau între evaluatorii de la şcoli diferite.

4. Efect de contrast. Apare prin accentuarea a doua însuşiri contrastante, care survin imediat în timp şi spaţiu. În mod curent, profesorii au tendinţa să opereze o comparare şi o ierarhizare a elevilor. Se întâmplă ca, de multe ori, acelaşi rezultat să primească o nota mai bună dacă urmează după un rezultat mai slab (în sensul că după o lucrare slaba, una bună va fi şi mai bună), sau să primească o notă mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile unui candidat care a dat răspunsuri excelente. Conştientizarea efectelor datorate contiguităţii probelor de către profesorul examinator constituie un prim pas pentru eliminarea consecinţelor nedorite asupra notării.

5. Efectul ordine. Datorită unor fenomene de inerţie, profesorul menţine cam acelaşi nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă anumite diferenţe calificative. Examinatorul are tendinţa de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive.

6. Eroarea logică. Constă în substituirea obiectivelor şi parametrilor importanţi ai evaluării prin obiective secundare, cum ar fi acurateţea şi sistematizarea expunerii, efortul depus de elev pentru a preveni la anumite rezultate (fie ele chiar mediocre), gradul de conştiinciozitate etc. Abaterea se justifica uneori, dar nu trebuie să devină o regulă.

Unele erori sunt facilitate de specificul disciplinei la care se realizează evaluarea. Obiectele de învăţământ riguroase, exacte se pretează la o evaluare mai obiectivă, pe când cele umaniste şi sociale predispun la aprecieri marcate de subiectivitatea profesorului.

CAPITOLUL VII.
FORME DE ORGANIZARE A EDUCAȚIEI RELIGIOASE ÎN ȘCOALĂ

VII.1. ORGANIZAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT PE CLASE ȘI LECȚII

Procesul de învăţământ ca activitate întreprinsă deliberat în vederea realizării unor scopuri, presupune cu necesitate o organizare. Această activitate se prezintă ca un sistem complex. La desfăşurarea ei participă numeroşi factori (conţinuturi, metode şi mijloace de învăţământ etc.), se utilizează anumite resurse (condiţii didactico-materiale, timp ş.a.), şi se stabilesc tipuri de relaţii pedagogice cadru didactic/elevi. Eficienţa procesului, în ansamblul său, este dependentă de calitatea şi funcţionalitatea fiecăruia din aceşti factori, precum şi de interacţiunea dintre ei. Un sistem presupune, între altele, interdependenţa funcţională a componentelor sale. Fiecare componentă se sprijină pe celelalte şi, în acelaşi timp, condiţionează funcţionalitatea acestora. Astfel privit procesul de învăţământ, interacţiunea optimă dintre componentele sale face necesară organizarea adecvată a acestuia, asigurându-se unitatea procesului şi desfăşurarea sa nestânjenită. Prin urmare, dată fiind complexitatea acestui proces şi acţiunea multiformă a elementelor structurale, organizarea sa prezintă o importanţă deosebită pentru realizarea scopurilor pe care le urmăreşte.

Ca în multe alte activităţi, componentele procesului didactic şi modul de organizare a acestuia se află într-o unitate organică. În raportul conţinut-formă, primul constituie factorul primordial, decisiv, în sensul că forma de organizare, pentru a se asigura funcţionalitatea sistemului, urmează să fie adecvată conţinutului. În acelaşi timp, însă, trebuie subliniat şi rolul formei, care nu reprezintă doar cadrul exterior al procesului, ci o latură a lui, aflată în strânsă legătură cu conţinutul său, exercitând un rol activ asupra acestuia. Relaţia dinamică dintre componenţele procesului de învăţământ a determinat adoptarea unor forme variate de algoritmizare de-a lungul evoluţiei şcolii.

O reorganizare a procesului de învăţământ reprezintă ea însăşi o situaţie complexă, care include numeroase aspecte. Cele mai importante dintre acestea privesc:

- gruparea elevilor - reprezintă un anumit mod de organizare a colectivităţii şcolare, cu referire la criteriile de constituire, de dimensionare a grupurilor, de durată a perioadei pentru care sunt constituite ș.a.;
- organizarea conţinutului instruirii - în raport cu principalele domenii ale cunoaşterii, cu cerinţele formării tinerilor pentru integrarea lor în viaţa socială şi profesională;
- structura programului de desfăşurare a procesului, mai ales în ceea ce priveşte îmbinarea activităţii comune, cu grupuri mai restrânse şi activităţi individuale ale elevilor;
- modul de utilizare a timpului de învăţământ în cadrul săptămânii şcolare, al zilei şcolare, durata lecţiilor ș.a.;
- modul în care se determină trecerea elevilor de la o etapă şcolaritate la alta.

Ca urmare a dinamicii cerinţelor societăţii - în dezvoltarea sa - faţă de şcoală, cerinţele care au incidenţă asupra finalităţilor educaţiei, conţinutului instruirii, metodologiei didactice, condiţiilor de desfăşurare a activităţii şcolii au determinat şi evoluţia formelor de organizare a procesului didactic au fost adoptate în diferite etape şi moduri adecvate acestor schimbări.

În multitudinea modurilor de organizare a procesului instructiv-educativ, organizarea pe clase şi lecţii şi-a dovedit eficienţa, în realizarea sarcinilor şcolii o îndelungată perioadă de timp. De aceea, a cunoscut cea mai largă răspândire fiind o dominantă în învăţământul contemporan de pretutindeni.

Acest mod de organizare prezintă mai multe note caracteristice:

- procesul de instrucţie şi educaţie se realizează, de regulă, cu colective de elevi, marcând din acest punct de vedere trecerea de la un învăţământ preponderent individual la unul colectiv;
- elevii sunt grupaţi pe clase, în raport de vârstă, nivelul de dezvoltare intelectuală şi de pregătire. Componenţa clasei rămâne de regulă, stabilă pe durata unui an şcolar;
- trecerea elevilor dintr-un an de studii în altul, superior, se efectuează anual, pe baza rezultatelor şcolare obţinute (prin promovare);
- conţinutul instruirii este organizat pe discipline de învăţământ eşalonate pe ani de studii, prin planul de învăţământ;
- conţinutul fiecărei discipline este stabilit printr-o programă proprie, pentru fiecare an de studiu, şi structurat în capitole (teme) şi subcapitole (subteme);
- programul şcolar este organizat pe an şcolar, cu o durată determinată şi împărţită în subperioade (semestre, trimestre, pătrare), iar săptămâna şi ziua şcolară se desfăşoară după orarul fiecărei clase;
- procesul de instruire şi educaţie se realizează prin lecţii şi alte tipuri de activităţi, de regulă cu toţi elevii unei clase.

Aceste trăsături pot prezenta nuanţe în sistemele de învăţământ din diverse ţări. De exemplu, criteriile de promovare într-un an de studii superior pot fi diferite, după cum modul de grupare a elevilor în clase, structura programului şcolar (a anului, săptămânii sau zilei şcolare) etc. pot prezenta unele variaţii de la un sistem de învăţământ la altul. Dar, componentele enunţate prin natura lor, rămân caracteristici esenţiale ale modului de organizare pe clase şi lecţii.

Deşi unele elemente ale organizării pe clase şi lecţii sunt cunoscute în activitatea şcolară încă din antichitate, totuşi acest mod de organizare s-a constituit şi a fost fundamentat teoretic mult mai târziu, în condiţii istorico-sociale determinate. Constituirea şi extinderea lui au fost stimulate de nevoia instruirii unor efective mai mari de copii, cerută de progresul tehnic şi dezvoltarea economică, proprii primei revoluţii industriale. În planul organizării activităţii şcolare, aceasta a impus trecerea de la învăţământul predominant individual, practicat secole de-a rândul, la instruirea comună a tinerilor constituiţi în grupuri. Fundamentarea teoretică a organizării procesului didactic pe clase şi lecţii o datorăm pedagogului ceh Ian Amos Comenius (1592-1670) în lucrarea sa „Didactica magna” (1657). El a asociat ideea de grupare a ciclurilor pe clase, cu predarea

conţinutului instruirii prin lecţii creându-se, în acest fel, posibilitatea realizării unui învăţământ cu colectivităţi şcolare.

De la introducerea sa în practica şcolară şi până în prezent, acest mod de organizare a cunoscut multe schimbări menite să asigure o tot mai bună concordanţă a sa cu conţinutul şi obiectivele învăţământului, în continuă evoluţie.

Contribuţii importante la perfecţionarea lui au adus reprezentanţi de seamă ai pedagogiei universale: J.H. Pestalozzi, K.D. Uşinski, A. Diesterweg, G.F. Herbart ş.a.

VII.2. ALTE MODURI DE ORGANIZARE A PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Paralel cu extinderea şi perfecţionarea sistemului pe clase şi lecţii au fost aplicate şi alte moduri de organizare a procesului instructiv-educativ. Fiecare din acestea introduc schimbări în structura şi funcţionalitatea unor componente ale modelului de organizare pe clase şi lecţii: gruparea elevilor, organizarea conţinutului instruirii, promovarea precumpănitoare a unuia din modurile de instruire frontal, pe grupe sau individual), rolul educatorului în conducerea procesului didactic, determinarea progreselor elevilor pe parcursul şcolarităţii ş.a.m.d.

Astfel, la sfârşitul sec. XVIII, a fost introdus, în unele ţări (Franţa, Anglia ş.a.), pentru ca în veacul următor să se extindă în cele nai multe ţări europene, „sistemul monitorial". A fost experimentat, concomitent, de Bell şi Lancaster. În acest mod de organizare educatorul instruieşte direct un număr restrâns de elevi, numiţi „monitori", care, la rândul lor se ocupă fiecare de instruirea unui grup de elevi, de regulă, mai mici. În acest fel. un singur educator realizează prin monitori - instruirea unui colectiv mare de elevi. (250 - 300). Deşi pe această cale nu se asigura o bună pregătire a elevilor, sistemul monitorial a cunoscut o răspândire largă, datorată mai ales faptului că instruirea elementară a copiilor se realiza cu cheltuieli foarte reduse. Sistemul monitorial a fost aplicat şi în şcolile de pe teritoriul ţării noastre, fiind acceptat de discipolii lui Gh. Lazăr - I.H. Rădulescu, Florian Aaron ş.a - din dorinţa de a asigura instruirea unui număr mai mare de copii. Prin „Legea instrucţiunii" din 1863, acest mod de organizare este înlocuit prin sistemul de învăţământ pe clase şi lecţii, deşi elemente ale sistemului monitorial s-au mai menţinut o perioadă de timp în învăţământul primar.

În secolul al XX-lea se înregistrează numeroase încercări de introducere a altor forme de organizare a procesului de învăţământ. Ele îşi propun, printre altele, să promoveze moduri de organizare mai bune adaptate particularităţilor individuale ale elevilor, sub aspectul organizării conţinutului, grupării elevilor, metodologiei, relaţiei pedagogice propunător/ elevi ş.a. Din rândul acestora, pot fi menţionate:

- *„Planul Dalton"* (după numele oraşului din S.U.A. unde a fost experimentat de Hellen Parkhurst) în care clasele obişnuite sunt transformate în laboratoare pe discipline, oferind elevilor materiale documentare şi indicaţii de lucru pentru activitatea individuală. Laboratoarele pentru aceeaşi disciplină prezintă materiale de studiu ordonate după gradul lor de complexitate /dificultate. Fiecare elev lucrează conform unui program individual „contract" în ritmul său propriu iar profesorul acordă, periodic, consultaţii când este solicitat. Trecerea elevilor de la etapă la alta se efectuează, pentru fiecare elev în parte, în momente diferite, pe baza evaluării conţinutului dat.

- *„Sistemul Winnetka”* (experimentat de Carl Washburne, în Chicago) prin care se încearcă îmbinarea activităţii şcolare în comun cu activitatea individuală, astfel încât programul şcolar este compus din activităţi colective şi lucru individual, în proporţii aproximativ egale.
- *„Metoda centrelor de interes”*, elaborată de Ovid Decroly şi aplicată în Belgia - introduce schimbări, mai ales în organizarea conţinutului instruirii. Disciplinele de învăţământ sunt înlocuite cu grupe de teme, constituite în jurul a patru „centre de interes ale copiilor corespunzătoare unor nevoi fundamentale (de hrană, de apărare împotriva intemperiilor, de luptă împotriva primejdiilor şi nevoia de activitate în comun).
- *„Sistemul proiectelor”,* fundamentat şi iniţiat de J. Dewey şi W. Kilpalrick, preconizează ca şi modelul precedent, instruirea elevilor prin studierea unor „proiecte” (teme complexe, concepute pe baza intereselor spontane ale elevilor). Pentru îndeplinirea unui proiect sunt asimilate cunoştinţe din diferite domenii ştiinţifice.
- Alte moduri de organizare îşi propun să promoveze activitatea în grup a elevilor şi, în acest fel, să realizeze o mai bună adaptare a procesului didactic la particularităţile individuale ale elevilor şi stimularea activităţii lor.

Din rândul acestora, poate fi menţionată, activitatea pe grupe mari de elevi preconizată de Roger Cousinet (pedagog francez), promovând lucrul în echipe pentru executarea unei sarcini date, cu scopul de a întări caracterul social al activităţii şcolare în acelaşi timp, de a stimula activitatea elevilor. Asemănătoare acestui mod de organizare este şi activitatea pe grupe cu sarcini de rezolvare a unui proiect, concepută şi experimentată în Franţa de Celestin Freinet (reprezentant al „şcolii active”). Alţi pedagogi (Robert Dottrens) preconizează îmbinarea a patru modalităţi de organizare a procesului de învăţământ: lecţia, munca pe echipe, învăţământul individualizat şi instruirea programată.

Sistemele prezentate constituie încercări de adaptare a procesului de învăţământ la particularităţile psihice ale diferitelor grupe de elevi, de stimulare a activităţii elevilor, a interesului lor pentru studiu ş.a. În acelaşi timp, însă, ele prezintă numeroase limite, constând în diminuarea rolului educatorului în conducerea procesului de instrucţie şi educaţie (sistemul monitorial, planul Dalton); restructurarea conţinutului instruirii pe discipline, înlocuindu-l prin ordonarea acestuia pe teme mai cuprinzătoare (sistemul ‚centrelor de interes”, metoda proiectelor”); nu asigură însuşirea sistematică a conţinutului instruirii şcolare şi cultivă atitudini individualiste (planul Dalton, planul Winnetka) ş.a. Experienţa şcolară a dovedit că aceste modele necesită mai multe resurse materiale şi financiare, fără a conduce la rezultate mai bune în pregătirea tuturor elevilor.

VII.3. PROBLEME PSIHOPEDAGOGICE ALE ORGANIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT PE CLASE ŞI LECŢII

Problemele psihopedagogiei pe care le generează sistemul de organizare pe clase şi lecţii privesc, mai ales, două caracteristici principale ale acestuia:

- gruparea elevilor pe clase;
- desfăşurarea procesului de instrucţie şi educaţie prin lecţii.

Analiza acestora permite relevarea posibilităţilor şi căilor de perfecţionare a acestui sistem astfel ca el să fie adecvat schimbărilor ce se produc în evoluţia conţinutului

învăţământului a metodologiei şi a altor componente ale activităţii didactice.

VII.3.1 Organizarea elevilor pe clase

Procesul de învăţământ se realizează cu colectivităţi de elevi constituite, pentru cele mai multe activităţi şcolare, pe clase. Acestea reunesc elevi în raport cu vârsta cronologică având particularităţi psihofizice, specifice dezvoltării lor ontogenetice şi cu nivel de pregătire apropiat, ca urmare a unei instruiri şcolare asemănătoare în etapele precedente. În acest fel, clasa de elevi reprezintă o colectivitate cu un anumit grad de omogenitate, ceea ce face posibilă realizarea procesului instructiv-educativ în concordanţă cu particularităţile de vârstă ale elevilor, cu capacităţile de învăţare proprii celor mai mulţi componenţi ai clasei. Tocmai această omogenitate relativă a clasei face posibilă activitatea şcolară comună cu toţi componenţii ei.

Dar, pe fondul trăsăturilor psihofizice caracteristicile diferitelor vârste elevii aceleiaşi clase se disting prin anumite particularităţi individuale. Dintre ele care au incidenţă mai mare asupra randamentului lor şcolar, pot fi amintite: dezvoltarea intelectuală, pregătirea dobândită anterior, starea de sănătate, capacitatea de efort ş.a. Apoi, chiar şi în componenţa unei clase de elevi constituite pe baza criteriului vârstei pot exista diferenţe de vârstă de un an între elevi, iar în unele cazuri (amânări, îmbolnăviri, repetarea clasei etc.) de 2 ani, ceea ce poate constitui sursa unor deosebiri individuale ce trebuie avute în vedere în desfăşurarea procesului de învăţământ.

Pentru ca sistemul de organizare pe clase şi lecţii să răspundă cerinţei de adaptare a activităţii şcolare la posibilităţile diferenţiate ale elevilor aflaţi la acelaşi nivel de şcolaritate, în învăţământul contemporan sunt adoptate diverse modalităţi. Una din acestea constă în gruparea elevilor pe clase, după nivelul dezvoltării intelectuale (coeficientul de inteligenţă) şi după performanţele lor şcolare, constituindu-se clase omogene, „clase de nivel”. Se organizează, de obicei, 3-4 clase, fiecare clasă reunind elevi cu nivel apropiat, de la cei cu rezultatele cele mai bune (clase „forte”) până la cei cu randamentul cel mai scăzut (clase pentru elevi cu dezvoltarea lentă). Acest mod de constituire a claselor a fost experimentat încă de la sfârşitul veacului trecut si este aplicat, în vremea noastră, în învăţământul din unele ţări (S.U.A., Anglia, Germania ş.a.).

Clasele omogene sunt aşadar, clase de nivel diferit, unde elevii cu capacităţi de învăţare apropiate sunt supuşi unui proces de instruire adecvat acestor capacităţi şi progresează în acelaşi ritm. Ca urmare, conţinutul învăţământului este diferit pentru fiecare nivel în parte sau atunci când există acelaşi conţinut, diferă gradul de aprofundare. Deşi teoretic este statuată trecerea elevilor de la o clasă în alta de un nivel superior, atunci când progresele lor îndreptăţesc, aceasta se produce foarte rar. Apartenenţa unor elevi la clasele de un nivel mai scăzut justificată prin incapacitatea lor de a lucra în ritmul colegilor mai buni are ca rezultat statornicirea şi chiar adâncirea diferenţelor între elevi. Pe măsura trecerii dintr-un an de studiu în altul diferenţele dintre componenţii unei promoţii se adâncesc.

O altă modalitate de diferenţiere în instruirea unei colectivităţi şcolare, practicată pe treptele de învăţământ superioare învăţământului primar, reprezintă gruparea elevilor după randamentul obţinut la anumite obiecte de învăţământ, cunoscută sub denumirea de „grupe de nivel-materii”. Sistemul porneşte de la performanţele variate ale elevilor la

diferite discipline şi realizează o diferenţiere specifică în sensul că unele discipline cum sunt: istoria, geografia, activităţile de educaţie fizică şi sport, activităţile practice ş.a., considerate accesibile tuturor elevilor, sunt predate clasei în componenţa ei eterogenă, iar alte discipline, ca matematica, fizica, limba maternă, chimia, biologia, limbile străine se predau pe două sau trei niveluri, regrupând elevii din clase eterogene în clase de nivel diferit. Numărul obiectelor ce se predau pe niveluri creşte de la o treaptă de învăţământ la alta. În acest fel, se urmăreşte înlăturarea insuccesului elevilor, asigurându-se însuşirea unor cunoştinţe temeinice, deşi de niveluri diferite. Sistemul este aplicat în mai multe ţări. (Danemarca, Suedia, Franţa), înlocuind, cu 1-2 decenii în urmă, organizarea pe clase de nivel.

O asemenea organizare activităţii şcolare creează, în unele privinţe condiţii favorabile pentru o mai bună adaptare a procesului de instruire la capacităţile elevilor. Cu toate acestea, apartenenţa la o clasă de un nivel mai scăzut (nivelurile III sau IV) generează neîncrederea elevilor în capacităţile lor. În consecinţă, este neglijat progresul la învăţătură al tuturor elevilor Ca şi în cazul claselor omogene, grupele omogene de elevi nu favorizează cultivarea atitudinilor de sprijin colegial, de conlucrare în atingerea unui scop comun, ci, dimpotrivă, promovează o atitudine egoistă.

În multe sisteme de învăţământ, inclusiv în sistemul nostru şcolar, în concordanţă cu cerinţa egalizării şanselor copiilor şi tinerilor de a accede pe toate treptele de instruire se realizează prin adaptarea activităţii instuctiv-educative la particularităţile psihofizice ale unor grupuri de elevi din cadrul claselor eterogene, fără să se recurgă la gruparea după nivelul performanţelor şcolare. Trăsătura caracteristică a acţiunilor de diferenţiere a procesului de instruire, în planul organizării şi desfăşurării activităţii didactice cu colectivul de elevi, o constituie nuanţarea modalităţilor de lucru, prin:

- îmbinarea activităţii cu clasa întreagă, în componenţa ei obişnuită, eterogenă, cu activităţi specifice de instruire adaptate unor categorii de elevi de sprijinire (recuperare) a celor care au nevoie de un ajutor suplimentar; de pregătire intensivă a elevilor cu aptitudini, apţi să realizeze performanţe mai înalte; de aprofundare şi lărgire a orizontului de cunoaştere a unor domenii ş.a.;
- adoptarea unor structuri de lecţii care permit, în unele secvenţe ale acestora, îmbinarea muncii independente a celor mai mulţi elevi ai clasei cu acţiuni de dirijare nemijlocită a activităţii de învăţare a unor elevi;
- alternarea judicioasă, echilibrată, a diverselor moduri de instruire: frontală, pe grupe şi individuală;
- diferenţierea conţinutului sarcinilor de lucru (ca volum şi grad de dificultate) pentru secvenţele de activitate independentă a elevilor în lecţie sau pentru activitatea de acasă (sistemul fişelor cu cerinţe diferite);
- stimularea pe parcursul lecţiilor a tuturor elevilor clasei, prin distribuţia solicitărilor (întrebărilor) în raport cu posibilităţile lor;
- organizarea şi dirijarea ajutorului reciproc între elevi etc.

VII.3.2 Desfăşurarea procesului de învăţământ prin lecţii

Cea de a doua trăsătură generală a sistemului pe clase şi lecţii reprezintă organizarea conţinutului pe discipline de studiu, predarea acestora după un orar, printr-o succesiune de lecţii (activităţi), ca unităţi de bază ale procesului de învăţământ.

Lecţia constituie forma principală în care este organizată şi se desfăşoară activitatea educatorului cu elevii unei clase. Ea vizează realizarea unor obiective instructiv-educative, are un conţinut definit, o anumită structură şi un timp determinat de desfăşurare, presupune utilizarea unor moduri de lucru, a unor metode, procedee şi mijloace de învăţământ. Prin urmare, poate fi definită ca activitate comună a cadru didacticului cu elevii unei clase, în vederea realizării unor obiective instructiv-educative determinate, în cadrul căreia cadru didacticul asigură predarea unui conţinut, organizează şi dirijează activitatea de învăţare a elevilor.

Activitatea de instrucţie şi educaţie adoptă diverse forme de organizare determinate de multitudinea şi marea varietate a scopurilor şi obiectivelor acesteia, de specificitatea conţinutului diferitelor discipline, de nevoia utilizării unei game diverse de metode şi mijloace de învăţământ ş.a. În ansamblul numeroaselor tipuri de activităţi instructiv-educative, lecţia deţine un loc central, concentrând cea mai mare parte a acestei activităţi şi distingându-se printr-o riguroasă organizare. Ea condensează toate atributele procesului de învăţământ şi îndeplineşte, în relaţie cu celelalte feluri de activitate, o funcţie de catalizator, şi de orientare a acestora pentru realizarea obiectivelor instrucţiei şi educaţiei.

Prin ordonarea logică a conţinutului instruirii în unităţi didactice corespunzătoare fiecărei lecţii, ansamblul lecţiilor asigură redarea sistematică a disciplinelor de învăţământ şi realizarea obiectivelor pedagogice proprii acestora. Totodată, varietatea acţiunilor şi proceselor pe care le incorporează comunicarea informaţiei, repetarea, consolidarea şi sistematizarea acesteia ca şi exerciţiile de aplicare a cunoştinţelor şi efectuarea unor operaţii mentale, logice cu acestea - fac ca lecţia să reprezinte o modalitate eficace de învăţare asigurând în acest fel însuşirea temeinică a conţinuturilor instruirii, formarea priceperilor şi deprinderilor vizate.

Concomitent cu realizarea obiectivelor instructive, prin exerciţiul spiritual pe care îl realizează, lecţia constituie activitatea cu rol hotărâtor în planul dezvoltării capacităţilor intelectuale ale elevilor. Prin întreaga organizare /desfăşurare care presupune din partea elevilor integrarea în grupul clasei respectarea programului şi a normelor vieţii şcolare, reglarea permanenta conduitei în raporturile cu colegii ş.a.m.d. lecţia exercită o influenţă sistematică cu funcţie normativă sub raportul modelării unor trăsături de personalitate, având incidenţă puternică asupra randamentului şcolar al elevilor. Desfăşurarea activităţii şcolare prin lecţii formează elevilor obişnuinţa, de a munci sistematic, cultivă perseverenţa responsabilitatea pentru îndeplinirea îndatoririlor şcolare, conduita disciplinată, motivaţia pentru activitatea şcolară ş.a.

Datorită acestor valenţe, în evoluţia activităţii şcolare, lecţia s-a impus ca modalitate principală de desfăşurare a procesului instructiv-educativ în toate sistemele de învăţământ, fiind supusă, unui îndelungat şi continuu proces de perfecţionare.

Problematica proiectării şi desfăşurării lecţiei a constituit obiectul unor susţinute preocupări de investigaţie ştiinţifică, iar teoria lecţiei reprezintă o componentă principală a didacticii.

VII.4. TIPURI FUNDAMENTALE DE LECŢII

Analiza formelor de organizare a proceselor de instruire - învăţare permite identificarea mai multor tipuri de lecţii, diferite prin natura contribuţiei lor la realizarea scopurilor urmărite în activitatea şcolară. Învăţarea nu este un act spontan şi nu se realizează dintr-o dată. Ea are, în cele mai multe cazuri cu excepţia învăţărilor foarte simple un caracter procesual, implicând parcurgerea mai multor etape, fiecare din acestea îndeplinind funcţii specifice. Astfel, învăţarea completă şi temeinică, în cadrul activităţii şcolare, se realizează prin intermediul mai multor procese: de comunicare şi însuşire a cunoştinţelor, de recapitulare şi sistematizare, de formare a priceperilor şi deprinderilor; de evaluare a rezultatelor şcolare. În desfăşurarea procesului de învăţământ sunt prezente toate aceste acţiuni, etc. constituind sarcini didactice fundamentale ale lecţiilor. Uneori, acestea sunt realizate, în totalitate, în desfăşurarea unei lecţii, după cum în multe situaţii sunt realizate pe parcursul mai multor lecţii. În toate cazurile, însă, în fiecare lecţie este dominantă una din aceste sarcini didactice, chiar dacă, în vederea realizării obiectivelor instructiv-educative, se desfăşoară şi activităţi corespunzătoare celorlalte sarcini didactice.

Combinarea specifică a tipurilor de activităţi amintite, ca şi a metodelor şi mijloacelor de instruire conduce la numeroase şi variate moduri de structurare a lecţiilor. În multitudinea modurilor de organizare şi desfăşurare a lecţiilor se pot determina, însă, anumite tipuri de lecţii, în funcţie de natura sarcinii didactice dominante. Prin urmare, determinate de sarcina didactică îndeplinită precumpănitor în marea varietate pe care o prezintă structura lecţiilor (vezi Tabelul nr. 10, Etape în desfăşurarea lecţiei), acestea pot fi grupate în:

- lecţii de comunicare /însuşire a unor noi cunoştinţe;
- lecţii pentru formarea priceperilor şi deprinderilor;
- lecţii de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor;
- lecţii de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare;
- lecţii mixte (recapitulare / predare);
- lecţii de fixare şi consolidare a cunoştinţelor.

Tabelul nr. 11 Etape în desfăşurarea lecţiei

Tipuri de lecţii	Etape
1. Lecţia de comunicare a noilor cunoştinţe (de predare)	▸ Moment organizatoric; ▸ Anunţarea lecţiei noi; ▸ Dirijarea învăţării; ▸ Fixarea şi consolidarea cunoştinţelor; ▸ Evaluare; ▸ Temă pentru acasă.
2. Lecţia mixtă	▸ Moment organizatoric;

(combinată)	▸ Reactualizarea cunoştinţelor dobândite anterior; ▸ Trecerea la lecţia nouă; ▸ Anunţarea lecţiei noi; ▸ Dirijarea învăţării; ▸ Fixarea şi consolidarea cunoştinţelor; ▸ Evaluare; ▸ Temă pentru acasă.
3. Lecţia de fixare şi consolidare a cunoştinţelor	▸ Moment organizatoric; ▸ Anunţarea lecţiei noi; ▸ Fixarea şi consolidarea cunoştinţelor; ▸ Evaluare; ▸ Temă pentru acasă
4. Lecţia de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor	▸ Moment organizatoric; ▸ Anunţarea lecţiei noi; ▸ Recapitularea şi sistematizarea cunoştinţelor; ▸ Evaluare; ▸ Temă pentru acasă.
5. Lecţia de formare a priceperilor şi deprinderilor	▸ Moment organizatoric; ▸ Reactualizarea cunoştinţelor dobândite anterior; ▸ Trecerea la lecţia nouă; ▸ Anunţarea lecţiei noi; ▸ Formare a priceperilor şi deprinderilor; ▸ Fixarea şi consolidarea cunoştinţelor; ▸ Evaluare; ▸ Temă pentru acasă.
6. Lecţia de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare	▸ Moment organizatoric; ▸ Anunţarea lecţiei noi; ▸ Evaluare; ▸ Temă pentru acasă.

Determinarea unei tipologii a lecţiilor îşi demonstrează utilitatea practică prin aceea că-i orientează pe educatori în stabilirea, de fiecare dată, a structurii optime a acestora şi în crearea situaţiilor care asigură realizarea obiectivelor urmărite, înlăturând formalismul şi improvizaţia în desfăşurarea lor. În acest sens, pentru înţelegerea şi utilizarea eficientă în practica şcolară a tipologiei stabilite, trebuie menţionat că structura fiecărui tip de lecţie prezintă o mare varietate, în funcţie de numeroase variabile: nivelul de şcolaritate, conţinutul, specificul disciplinei de învăţământ, condiţiile concrete în care se desfăşoară, particularităţi ale clasei de elevi ş.a.m.d. Cu alte cuvinte, definirea unui tip de lecţie nu presupune o structură unică, un şablon pentru toate situaţiile de instruire, ci conturează cadrul general al desfăşurării în moduri variate, a lecţiilor care aparţin tipului respectiv.

VII.4.1. Lecţia de comunicare - însuşire a unor noi cunoştinţe

Se prezintă în numeroase variante. Ea poate adopta, de exemplu, structura complexă a unei lecţii „combinate" sau „mixte" în care se realizează multiple tipuri de activităţi (de comunicare, dar şi de repetare, consolidare, pentru formarea unor priceperi şi deprinderi sau de verificare a rezultatelor etc.).

Formele de activitate, realizate frecvent în acest tip de lecţie şi care marchează principalele etape (secvenţe) ale desfăşurării ci, constau în:

a) ***Momentul organizatoric*** în care se realizează pregătirea clasei pentru activitate; se asigură condiţiile organizatorice şi psihopedagogice pentru desfăşurarea în bune condiţii a lecţiei respective;

b) ***Reactualizarea cunoştinţelor dobândite anterior***. Achiziţiile anterioare reprezintă premise pentru realizarea unei noi învăţări. Înainte de a trece la realizarea unei noi sarcini de învăţare, profesorul va trebui să acorde o atenţie deosebită reactualizării selective a datelor utile, semnificative, relevante, care să faciliteze înţelegerea noilor informaţii ce vor fi transmise în lecţia respectivă. Această reactualizare constituie o condiţie fundamentală pentru realizarea unei învăţări conştiente şi active. Vom avea grijă îndeosebi de „reactivarea aşa-numitelor *idei-ancoră* şi a deprinderilor intelectuale implicate în studierea noului material, indispensabile constituirii unor noi structuri cognitive, formării unor deprinderi de muncă intelectuală mai complexe, unor strategii cognitive".[70] (Cerghit, 1983).

Se consideră că actualizarea continuă a „ancorelor" învăţării nu va fi altceva decât o verificare permanentă a întregii materii esenţiale parcurse, prin readucerea în memoria elevilor a conceptelor-cheie, ceea ce este mult mai productiv decât practica obişnuită de a verifica, în fiecare oră, toate amănuntele lecţiei precedente şi numai sporadic elementele de bază ale întregii materii parcurse.

c) ***Trecerea la lecţia nouă.*** Din perspectiva învăţării, conţinutul informaţional ce urmează să fie transmis îndeplineşte rolul de stimul. Această secvenţă/eveniment a lecţiei se referă la modalităţile de organizare şi transmitere a conţinutului informaţional. Prezentarea materialului stimul este diferită în funcţie de ceea ce se învaţă (concepte, reguli, lanţuri verbale, deprinderi motorii etc.), de performanţa aşteptată la sfârşitul actului de învăţare şi, nu în ultimul rând, de experienţa, vârsta şi nivelul dezvoltării psihice a elevilor.

Se poate recurge la următoarele modalităţi de prezentare a materialului stimul:

- *prezentarea acţională* (materialul nou este examinat direct, concret, prin intermediul simţurilor);
- *prezentarea iconică* (prin intermediul imaginii);
- *prezentarea simbolică* (prin intermediul limbajului şi al altor semne convenţionale).

[70] Cerghit, I.,1983, *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă,* EDP, Bucureşti.

De asemenea, R. Gagne recomandă:

- respectarea legităţilor psihologice ale învăţării, respectiv, folosirea învăţării prin asociere stimul-răspuns, însoţită de întărirea răspunsurilor corecte ale elevului atunci când se învaţă lanţuri verbale şi motorii;
- învăţarea conceptelor şi a regulilor să fie susţinută de prezentarea unei varietăţi de exemple;
- recurgerea, în funcţie de necesităţi, atât la strategiile inductive, cât şi la cele deductive.[71]

d) ***Anunţarea lecţiei noi,*** este o etapă în care profesorul anunţă titlul lecţiei noi şi comunică obiectivele lecţiei. Este necesar ca elevii să cunoască performanţele pe care urmează să le atingă în lecţia respectivă. Concepţiile moderne asupra instruirii pornesc de la ipoteza că elevii învaţă mai bine dacă ştiu de la început unde trebuie să ajungă.

În felul acesta, profesorul nu mai este singurul posesor al ideii directoare sau al planului de ansamblu al lecţiei, iar elevul nu mai este pus în situaţia de a încerca să ghicească ce este în mintea profesorului.

Scopul de bază al comunicării obiectivelor lecţiei este acela de a răspunde la întrebarea: Cum voi şti când am realizat învăţarea?

Comunicarea obiectivelor lecţiei trebuie să se realizeze într-o formă accesibilă, clară, interesantă, convingătoare, astfel încât să joace un rol motivaţional, de mobilizare a eforturilor elevului în vederea realizării sarcinilor de învăţare.

e) ***Dirijarea învăţării.*** Include toate intervenţiile profesorului menite să-l orienteze şi să-l angajeze pe elev în realizarea sarcinii de învăţare, astfel încât aceasta să-l conducă la atingerea rezultatelor aşteptate. Dirijarea învăţării se va realiza diferit, în funcţie de capacitatea de învăţare a elevilor cu care se lucrează. Elevii mai dotaţi au nevoie de mult mai puţină dirijare decât elevii care prezintă unele dificultăţi de învăţare, rămâneri în urmă la învăţătură etc. Diferenţele individuale impun o dirijare diferenţiată a învăţării.

Modalităţile în care se realizează dirijarea învăţării sunt foarte diferite, însă cele mai frecvent folosite sunt comunicările orale exprimate sub forma solicitărilor adresate elevilor de a identifica, a denumi, a compara, a clasifica, a ierarhiza, a descrie, a demonstra, a explica, a enunţa etc. De asemenea, pot fi folosite şi instrucţiunile scrise de genul fişelor de lucru individuale ce cuprind întrebări, exerciţii de rezolvat etc.

În şcoala tradiţională se punea accentul pe transmiterea cunoştinţelor gata elaborate, pe când în şcoala modernă se pune accentul pe aspectul formativ, elevul trebuie să fie capabil de cunoaştere prin efort propriu. Rolul profesorului nu este acela de a preda în sensul prezentării unor cunoştinţe pe care elevii le memorează şi le reproduc, ci de a organiza mediul educativ şi activitatea proprie a elevilor, de a coordona utilizarea resurselor disponibile şi informarea, de a evalua şi aprecia. A preda nu este echivalent cu a spune, a dicta şi a pretinde mai apoi reconstituirea noţiunilor. Dimpotrivă, a preda înseamnă (I. Radu, 1995):

- a prezenta un material informativ, fapte, exemple, modele, decupaje din realitate;

[71] Gagné, R., 1977, *Principii de design al instruirii,* EDP, Bucureşti.

- a propune elevilor o activitate asupra acestora: analiză, comparaţie, definire, clasificare etc.;
- a extrage apoi esenţialul condensat în legi, principii, reguli, teorii;
- a organiza şi îndruma actul de învăţare;
- a face operante cunoştinţele în aplicaţii.

În general, intervenţia profesorului în timpul lecţiei vizează expunerea succintă a temei sau problemei de studiat, conducerea cooperării într-o discuţie, dezbatere, rezolvare de probleme, îndrumarea activităţii individuale a elevilor, concluzii şi opinii cu privire la activitatea acestora. Gândirea elevilor este îndrumată până la obţinerea performanţei finale.

Putem considera o lecţie ca fiind eficientă dacă ea contribuie la sporirea cunoştinţelor, întărirea priceperilor şi deprinderilor, îmbogăţirea sferei emoţionale şi cultivarea interesului elevilor pentru disciplina studiată, antrenându-i în forme pozitive de comportament.

Foarte importantă pentru lecţiile de comunicare şi însuşire a cunoştinţelor este esenţializarea conţinutului necesar învăţării în clasă, o operaţie care conduce la subordonarea logicii ştiinţifice a disciplinei de studiu la logica pedagogică a învăţării. Ea constă în selectarea informaţiilor fundamentale şi discriminarea lor de amănunte. Extragerea esenţialului dintr-un conţinut dat solicită din partea profesorului competenţe de specialitate şi depinde de profunzimea stăpânirii problemelor ce urmează a fi discutate. În conţinutul oricărei discipline poate fi deosebit un mănunchi de idei fundamentale, principii şi noţiuni de bază. Dobândirea acestora este facilitată de această operaţie de esenţializare. Pe de altă parte, fiecare disciplină îşi are logica sa internă, în care se reflectă ordinea firească a lucrurilor sau fenomenelor studiate, iar această logică trebuie reflectată în metodologia esenţializării conţinutului. În selectarea informaţiei ne orientăm după prevederile programei, textul manualului şi sursele suplimentare de documentare, astfel încât să asigurăm un optim cantitativ accesibil elevilor, suficient pentru asimilarea datelor fundamentale, adecvat timpului afectat şi ritmului de lucru al elevilor.

Specificul lecţiei de transmitere şi însuşire a cunoştinţelor, indiferent de variantele sale, constă în conceperea şi desfăşurarea activităţii în aşa fel încât elevii să-şi însuşească activ informaţiile, dezvoltându-şi capacităţile instrumentale şi operatorii. Totul se concentrează în jurul elaborării şi asimilării de către elevi, prin efort propriu, a unor conţinuturi esenţiale. Activitatea independentă ocupă o pondere însemnată şi în cadrul lecţiilor de formare şi dezvoltare a priceperilor şi deprinderilor sau de recapitulare şi sistematizare. Putem considera deci că lecţia eficientă este aceea care oferă elevilor prilejul să formuleze întrebări şi probleme; să emită ipoteze, să imagineze rezolvări, soluţii; să realizeze asociaţii de idei, asociaţii de experienţe proprii şi experienţe efectuate de cercetători; să elaboreze modele, planuri, fişe, sinteze, rezumate; să angajeze discuţii pentru clarificarea unor noţiuni; să formuleze concluzii; să exerseze dialogul, munca în cabinet; să cultive forme pozitive de conduită etc. (M.Ionescu, 1982).

În predarea disciplinelor socio-umane este necesar să recurgem la ceea ce în literatura de specialitate poartă denumirea de „instruire individualizată”, care permite să fie stabilite scopuri realiste pentru fiecare elev, adaptate la competenţele şi specificul individual. O astfel de modalitate de abordare asigură elevului posibilitatea să lucreze în ritmul său şi asigură un feed-back individual de cele mai multe ori sigur şi adecvat.

f) ***Fixarea şi consolidarea performanţei realizate.***

Se asigură prin repetarea aspectelor esenţiale ale conţinutului predat, rezolvarea de exerciţii sau aplicaţii, exemplificări suplimentare necesare pentru crearea unor mai bune posibilităţi de generalizare a capacităţilor însuşite şi de transfer, de operaţionalizare a celor învăţate. Fixarea şi consolidarea asigură păstrarea cunoştinţelor în memoria de lungă durată şi deci trăinicia învăţării.

g) ***Evaluarea performanţei***. Indispensabilă în timpul unei lecţii, deoarece prin intermediul său se poate aprecia dacă învăţarea dorită a avut loc. Elevului i se oferă ocazia să-şi verifice performanţa (rezultatul învăţării), iar profesorul are posibilitatea să constate eficienţa lecţiei ţinute. În afara evaluării implicate în conexiunea inversă, inserată pe parcursul lecţiei, se realizează şi o evaluare bazată pe măsurarea şi aprecierea rezultatelor la sfârşitul activităţii prin verificarea orală sau cu ajutorul testelor de evaluare formativă.

h) ***Tema pentru acasă.*** Unele lecţii de comunicare dobândesc caracterul de „lecţii introductive" fiind menite să ofere o privire de ansamblu asupra materiei ce urmează să fie predată, să-i „sensibilizeze" pe elevi pentru conţinutul nou. Altele se realizează prin deplasarea elevilor în locuri unde pot cunoaşte nemijlocit fenomenele, ori se pot documenta („lecţii-excursie" sau prin vizite la cabinete de O.Ş.P.).

Trăsătura comună a tuturor acestor variante o constituie faptul că vizează, în principal, predarea / învăţarea unor conţinuturi noi, dar această sarcină didactică se realizează în diverse moduri şi prin diferite tipuri de activităţi.

În predarea disciplinelor socio-umane, demersul didactic trebuie să se orienteze mai puţin spre memorizare-reproducere şi mai mult spre selectarea informaţiilor relevante (esenţiale), dezvoltarea capacităţilor intelectuale, utilizarea lor în contexte noi şi variate. Predarea şi învăţarea se vor concentra asupra aspectelor relevante ale conţinutului şi asupra formării şi dezvoltării competenţelor de nivel superior. Se va urmări înlocuirea a ceea ce se cheamă „parcurgerea materiei" cu punerea elevilor în situaţii de lucru rezonabile şi atractive, în măsură să faciliteze dezvoltarea şi consolidarea competenţelor. Manualele se folosesc în acord cu cerinţele programei, în special cu obiectivele de referinţă specificate pentru fiecare disciplină, însă în „spiritul" lor şi nu în „litera" lor. Pentru a realiza o lecţie bună nu este suficientă stăpânirea temeinică a conţinutului disciplinei respective, eficacitatea predării depinde şi de pregătirea metodică şi talentul didactic al profesorului.

VII.4.2 Lecţia de recapitulare şi sistematizare a cunoştinţelor

Activităţi de consolidare şi sistematizare se efectuează după cum s-a arătat şi în lecţia de comunicare, precum şi în alte tipuri de lecţii. Pe lângă aceste repetări curente, se organizează lecţii speciale de recapitulare şi sistematizare, după unele, lecţii de comunicare al căror conţinut cuprinde elemente „cheie", fundamentale pentru înţelegerea conţinutului unei discipline de învăţământ („lecţii de repetare curentă"), la sfârşitul unor capitole sau teme mari din programă („lecţii de recapitulare"), ori în finalul trimestrelor şi al anului şcolar („lecţii de sinteză").

Lecţiile destinate consolidării şi sistematizării cunoştinţelor cuprind, predominant, activităţi care îndeplinesc această sarcină didactică, dar odată cu aceasta realizează şi

completarea unor lacune în pregătirea elevilor, precum şi lărgirea cunoştinţelor acestora în legătură cu tema recapitulată.

De asemenea, recapitularea şi sistematizarea cunoştinţelor, mai cu seamă atunci când acestea se realizează prin dialog frontal cu clasa sau prin efectuarea unei lucrări de către elevi, prilejuiesc şi verificarea gradului în care elevii stăpânesc materia predată.

În general, recapitularea şi sistematizarea cunoştinţelor în cadrul lecţiilor de acest tip se realizează prin:

- dialog frontal cu clasa;
- activitatea personală a elevilor dirijată sau cu un grad mai mare de independenţă;
- expunere de sinteză realizată de propunător (folosită mai ales în treptele superioare, de învăţământ).

Structura acestor lecţii de acest tip constituie o îmbinare a mai multor forme de activitate:

- precizarea materiei supusă recapitulării, chiar a problemelor principale, prezentate în forma unui plan de recapitulare;
- recapitularea conţinutului, în conformitate cu planul tematic stabilit şi, concomitent, realizarea unor scheme sau sinteze, cuprinzând datele esenţiale;
- explicaţii suplimentare, pentru completarea unor lacune, clarificarea unor lucruri insuficient înţelese sau pentru stabilirea unor noi corelaţii între cunoştinţe;
- efectuarea de către elevi a unor lucrări solicitând folosirea cunoştinţelor recapitulate (rezolvarea de exerciţii şi probleme, efectuarea unor analize gramaticale ş.a);
- explicaţii privind continuarea activităţii, de învăţare a elevilor acasă sau efectuarea unor teme.

Cunoscându-se că în etapa imediat următoare însuşirii cunoştinţelor coeficientul de uitare este mai mare, apare necesară organizarea sistematică a lecţiilor de recapitulare şi sistematizare, curentă şi periodică, pentru însuşirea temeinică a acestora şi integrarea lor în sistem, deci înainte ca cele asimilate să fie uitate.

VII.4.3 Lecţia pentru formarea şi consolidarea priceperilor şi deprinderilor

Structura acesteia prezintă numeroase variante, determinate, mai ales, de natura activităţilor întreprinse. În cele mai multe cazuri, lecţiile de acest tip se pot prezenta ca:

- „lecţii de formare a unor deprinderi de, muncă intelectuală", cum ar fi cele privind rezolvarea de exerciţii şi probleme, analiza gramaticală sau literară, studierea unui text sau a unui material documentar, de compunere etc.;
- „lecţii de laborator", vizând formarea abilităţilor de folosire a aparaturii, de efectuarea unei experienţe
- „lecţii de activitate, practică", consacrate formării priceperilor necesare efectuării unei game foarte diverse de activităţi practice;
- „lecţii de formare a unor deprinderi motrice";
- „lecţii – excursii" pentru formarea priceperilor de observare a fenomenelor, selectării, conservării şi prelucrării observaţiilor, realizării unor colecţii de materiale ş.a.

Procesele proprii acestor tipuri de lecţii constau în:

- explicarea scopului activităţilor ce urmează să fie realizate de elevi;
- recapitularea şi actualizarea cunoştinţelor ce vor fi utilizate în efectuarea lucrării;
- descrierea fazelor lucrării;
- demonstrarea, de către propunător sau prin intermediul unui elev, a modului în care urmează să fie efectuată lucrarea, eventual, prezentarea unui model, al lucrării, efectuate anterior;
- efectuarea propriu-zisă a lucrării de către elevi, sub îndrumarea propunătorului, cu grad de independenţă în lucru a elevilor în continuă creştere;
- analiza modului în care a fost efectuată lucrarea, aprecierea acesteia prin raportare la o lucrare reuşită, eventual, refacerea lucrărilor nereuşite.

VII.4.4. Lecţia de verificare şi apreciere a rezultatelor şcolare

Lecţiile care îndeplinesc, preponderent, această sarcină didactică se desfăşoară, în principal, în funcţie de metodele prin cale se realizează evaluarea pregătirii elevilor: orale, scrise sau practice. Funcţia lor principală este ca, în completarea constatărilor făcute prin verificările curente şi observaţiile asupra comportamentului elevilor în celelalte lecţii, să se cunoască nivelul de pregătire al acestora, gradul în care stăpânesc materia însuşită pe parcursul mai multor lecţii.

Pentru a îndeplini această funcţie este necesar ca, în realizarea lor, să se asigure:

- stabilirea conţinutului tematic ce urmează să fie verificat, cu precizarea elementelor esenţiale şi cunoaşterea acestei tematici de către elevi;
- verificarea pregătirii elevilor, cu menţiunea că în cazul examinărilor orale aceasta urmează să fie astfel realizată încât să prilejuiască şi sistematizarea materialului verificat;
- aprecierea rezultatelor, subliniindu-se elementele mai puţin cunoscute de elevi (în cazul examinărilor orale), sau a greşelilor şi lipsurilor caracteristice în cazul lucrărilor scrise şi al „verificărilor practice;
- eventual, explicaţii suplimentare pentru completările lacunelor şi corectarea erorilor săvârşite de elevi.

Activităţile enunţate, proprii fiecărui tip de lecţie, nu definesc, prin ele însele, structura acestora. Dacă opţiunea cadrului didactic, pentru un tip de lecţie sau altul, este determinată de scopurile urmărite, de sarcinile didactice ce trebuie realizate, structurarea lecţiei se realizează în lecţie în funcţie de mai multe condiţii:

- obiectivele urmărite;
- particularităţile de vârstă ale elevilor;
- trăsăturile caracteristice ale fiecărei discipline;
- natura conţinutului ce urmează a fi predat (teoretic, experimental, practic) etc.

Desfăşurarea lecţiei rezultă din succesiunea şi îmbinarea variată a activităţilor propuse, în funcţie de factorii enumeraţi, evitându-se structuri predeterminate, scheme şablon. Conturarea unor structuri corespunzătoare diferitelor tipuri de lecţii are rostul să ofere educatorului modele, structuri, forme şi repere, ca elemente de sprijin, orientative în conceperea acestora.

În acelaşi timp atitudinea creatoare a educatorului în organizarea lecţiilor nu presupune utilizarea nejustificată, inutilă, a unor forme de activitate.

În strânsă legătură cu cele menţionate, analiza activităţilor întreprinse în lecţii permite constatarea că acestea pot fi ordonate în două categorii;

- activităţi frecvent întâlnite în toate tipurile de lecţii (pregătirea clasei pentru lecţie, verificarea temelor efectuate acasă, recapitularea cunoştinţelor predate în lecţiile precedente, comunicarea obiectivelor lecţiei, explicarea temei pentru acasă);
- activităţi specifice unor tipuri de lecţii.

Corelat cu aceasta, organizarea şi desfăşurarea lecţiilor se prezintă ca activităţi cu dublă însuşire de tehnică şi creaţie, în sensul că ele presupun cunoaşterea de către educator a modului de realizare eficientă a diferitelor tipuri de activităţi, a tehnicilor de lucru cu clasa şi, în acelaşi timp, o atitudine creatoare, inventivă în realizarea lor.

O altă problemă care priveşte conceperea şi realizarea lecţiilor priveşte participarea celor doi factori umani: educatorul şi elevii. În didactica tradiţională, lecţia a fost privită, mai ales, sub unghiul acţiunii propunătorului, deci - predominant - ca activitate de predare. Acest mod de abordare a fost corelat cu promovarea teoriei instruirii. Deşi este recunoscută şi prezenţa altor procese, rolul acestora este minimalizat, considerându-se că efectele lecţiei depind mai ales de acţiunea de predare.

Didactica modernă atribuie acţiunii de predare o accepţiune mai cuprinzătoare, incluzând şi alte mecanisme ce au loc în cadrul interacţiunii dintre propunător şi elevi, cum ar fi activitatea de învăţare a elevilor, tipul de relaţie pedagogică educator clasa de elevi ş.a.

În consecinţă, lecţia este privită nu numai ca acţiune realizată de propunător şi „acceptată" sau „suportată" de elevi, ci, mai ales, ca interacţiune multiformă între factorii umani angajaţi în această activitate.

Din perspectiva caracterului procesual al activităţii de instrucţie şi educaţie, lecţia se structurează pe secvenţe (etape), acestea constituind subunităţi componente, corelate funcţional. Secvenţele lecţiei reprezintă, prin obiectivele pe care le urmăresc, prin conţinut şi activităţile pe care le cuprind „situaţii de instruire" (educative), pe care educatorul le creează în vederea realizării scopurilor şi obiectivelor procesului de învăţământ. În acest fel, lecţia ca activitate educativă complexă reprezintă un ansamblu de asemenea situaţii subsumate.

Printre principalele elemente constitutive ale situaţiei de instruire pot fi menţionate:

- conţinutul predării (învăţării);
- obiective pedagogice corespunzătoare conţinutului;
- funcţia îndeplinită în cadrul lecţiei (de comunicare, de repetare, de exersare etc.);
- un anumit mod de lucru cu clasa (interacţiune didactică);
- metode şi mijloace de învăţământ utilizate.

O altă determinare în organizarea lecţiei decurge din considerarea ei ca „verigă" într-o succesiune de lecţii. Determinat de faptul că în cele mai multe cazuri, conţinutul unui obiect de învăţământ este organizat pe teme mari, capitole, subcapitole, acestor unităţi le corespund, în planul desfăşurării procesului didactic, „sistemele de lecţii". În majoritatea. situaţiilor, lecţia este, o verigă într-un sistem, având o identitate proprie dată de conţinutul şi obiectivele sale distincte generând o anumită activitate, toate acestea, însă, corelate cu

celelalte lecţii din sistem. Chiar şi în cazurile, mai puţin frecvente, când lecţia nu „ se înscrie în sistemul unui capitol, ca reprezintă, totuşi, o verigă în şirul lecţiilor prin care se studiază conţinutul unui obiect de învăţământ, constituind în acest fel, o continuare a lecţiilor care au precedat-o şi premisă pentru cele care urmează.

VII.5. ALTE FORME DE DESFĂŞURARE A ACTIVITĂŢII INSTRUCTIV-EDUCATIVE

După cum s-a arătat, lecţia reprezintă forma principală de organizare a procesului didactic. Ea nu este însă singura modalitate de desfăşurare a acestei activităţi. Complexitatea procesului de învăţământ, multitudinea obiectelor pe care le vizează, marea diversitate a capacităţilor de învăţare, a aptitudinilor şi intereselor elevilor fac necesară utilizarea unei game variate de activităţi în vederea realizării finalităţilor educaţiei. În categoria acestor forme de desfăşurare a procesului instructiv-educativ, pot fi incluse:

- consultaţiile şi activităţile suplimentare pentru sprijinirea elevilor care din diferite motive întâmpină dificultăţi în însuşirea conţinutului instruirii;
- activităţile de aprofundare (cercuri ştiinţifice, tehnice, literare, artistice) de dezvoltare a aptitudinilor şi intereselor elevilor pentru diferite domenii ale cunoaşterii, în folosul celor care obţin performanţe înalte la unele discipline de învăţământ. În multe cazuri, elevii pentru care se organizează asemenea activităţi participă la olimpiade şi concursuri şcolare pe specialităţi;
- activităţi de informare ştiinţifică, culturală etc. a elevilor, realizate, de obicei, cu grupuri mari de elevi;
- excursii şi vizite cu scop de lărgire a orizontului de cunoaştere al elevilor (deosebindu-se de lecţiile - excursie care se efectuează în legătură cu tema unei lecţii).

Asemenea forme de activitate se realizează, în cele mai multe cazuri, cu grupuri mai mici decât clasa de elevi, ori cu colectivităţi mai mari, reunind elevi din clase paralele sau chiar din clase diferite ca nivel de şcolaritate.

Alte activităţi instructiv-educative se desfăşoară în conlucrare cu instituţii specializate: case ale elevilor şi copiilor, case ale tehnicii, muzee ş.a.

Atât activităţile în afara clasei, cât şi cele extraşcolare sunt complementare procesului de învăţământ realizat prin lecţii. Ele contribuie, în moduri specifice, la realizarea scopurilor generale ale activităţii de instruire şi educaţie, pregătirea ştiinţifică şi tehnică a elevilor, formarea lor moral-civică. Funcţia instructiv-educativă a acestor activităţi s-a dezvoltat pe măsura lărgirii acţiunii educaţionale, sub influenţa ideilor educaţiei permanente.

Privite în ansamblu, formele de organizare a procesului de învăţământ se constituie ca sistem, fiecare din acestea prezentând trăsături specifice de organizare şi funcţionalitate, dar toate desfăşurându-se ca acţiuni convergente, orientate în direcţia scopurilor vizate de întregul sistem.

VII.6. PROIECTAREA LECȚIEI DE RELIGIE

VII.6.1. Activitatea de proiectare didactică

Procesul de instrucţie şi educaţie, ca activitate conştientă, organizată şi întreprinsă sistematic, orientată în direcţia atingerii unor finalităţi presupune o temeinică organizare a acţiunilor şi proceselor prin care se realizează. Complexitatea sa deosebită, multitudinea şi varietatea proceselor şi acţiunilor pe care le cuprinde, ca şi realizarea treptată a scopurilor sale, fac necesară programarea acestei activităţi. Ca urmare, în ansamblul acţiunilor menite să asigure creşterea eficienţei procesului de instrucţie şi educaţie, pregătirea şi proiectarea desfăşurării acestui proces reprezintă o condiţie necesară. Rolul şi valoarea operaţiilor pe care le implică, pentru realizarea unei activităţi didactice reuşite, sunt confirmate de practica şcolară.

Interesul deosebit manifestat de teoria pedagogică şi de educatori pentru proiectarea activităţii de instrucţie şi educaţie este stimulat, în primul rând, de cerinţa creşterii calităţii şi eficienţei pedagogice, economice şi sociale a acestei activităţi. În legătură cu acest fapt, poate fi menţionată viziunea nouă asupra organizării şi desfăşurării activităţii instructiv-educative, viziune pe care o promovează tehnologia didactică modernă, ca proces vizând proiectarea, organizarea şi alegerea mijloacelor, tehnicilor şi formelor de desfăşurare în vederea realizării conţinuturilor obiectivelor stabilite. Prin urmare, în ansamblul proceselor şi operaţiilor pe care le implică tehnologia didactică, un loc distinct şi un rol important îl deţine prefigurarea cât mai precisă a demersului ce urmează a fi întreprins, definindu-se scopurile, organizarea, procesele ce se vor desfăşura, mijloacele folosite etc. Este o trăsătură generală a acţiunilor umane întreprinse deliberat şi cu finalitate, de a se desfăşura prin acţiuni şi demersuri cu funcţii de proiectare organizare şi realizare a activităţii, de evaluare a rezultatelor obţinute şi a modului cum s-a derulat activitatea.

Orientarea ce se degajă din tehnologia didactică se conjugă cu concluziile desprinse de teoria pedagogică în urma analizei de sistem a actului didactic. Una din principalele constatări pune în evidenţă faptul că activitatea instructiv-educativă constă în interacţiunea mai multor componente, se realizează cu participarea a numeroşi factori şi presupune anumite condiţii, resurse şi restricţii. Cele mai multe dintre acestea pot fi pregătite, anticipate, în timp ce altele sunt mai puţin controlabile, lăsând deschisă posibilitatea apariţiei, în desfăşurarea procesului didactic, a unor situaţii şi evenimente neprevăzute. Rezultă că activitatea instructiv-educativă, cu tot caracterul său probabilistic (aşa cum sunt toate acţiunile cu oamenii şi asupra oamenilor) oferă largi posibilităţi de desfăşurare ca activitate programată. Ca urmare, nivelul la care se realizează depinde în măsură însemnată, de gradul de precizie cu care sunt stabilite intenţiile urmărite, determinate condiţiile de realizare şi prevăzută folosirea resurselor; anticipate desfăşurarea procesului şi interacţiunea componentelor; eliminate acţiunile inutile; prevenite fenomene cu efecte perturbatorii, situaţii necontrolabile etc.

Pornind de la aceste date, se poate considera că activitatea didactică devine cu atât mai rodnică cu cât este mai temeinic şi minuţios pregătită, anticipată. Această idee subliniază rolul covârşitor al proiectului bine elaborat pentru succesul activităţii de instrucţie şi educaţie. El este menit să amelioreze raportul dintre certitudine şi aleatoriu în

conceperea şi desfăşurarea procesului didactic.

Proiectarea didactică este o activitate de anticipare a paşilor ce urmează a fi parcurşi pentru realizarea instrucţiei şi educaţiei. Analitic vorbind, ea se referă la ansamblul operaţiilor de anticipare a obiectivelor, conţinutului, metodelor şi mijloacelor de învăţare, a instrumentelor de evaluare şi a relaţiilor ce se stabilesc între toate aceste elemente în contextul unui mod specific de organizare a activităţii didactice (Vlăsceanu, 1988).

În legătură cu proiectarea didactică, literatura pedagogică a acreditat şi termenul de *design instrucţional* („design al instruirii"), prin care se înţelege actul de anticipare, de prefigurare a demersului didactic în scopul de a asigura o desfăşurare eficientă a procesului de învăţământ. Importanţa design-ului instrucţional pentru optimizarea activităţii de predare-învăţare-evaluare este susţinută şi argumentată în mod convingător de R. Gagne şi L. Briggs: „învăţarea trebuie să fie planificată şi nu întâmplătoare, astfel încât fiecare persoană să ajungă cât mai aproape de obiectivele folosirii optime a talentelor sale, să trăiască o existenţă plenară şi să se integreze în mediul fizic şi social. Evident, aceasta nu înseamnă că planificarea instruirii va avea ca efect formarea unor indivizi cât mai asemănători. Dimpotrivă, se va obţine o mai mare diversitate. Instruirea planificată îşi propune să-l ajute pe fiecare individ să se dezvolte cât mai mult în propriile sale direcţii".[72]

Designul instrucţional are, în concepţia autorilor amintiţi, următoarele caracteristici:

- planificarea instruirii trebuie făcută pentru fiecare individ (tipul de instruire descris este orientat spre individul uman în dezvoltarea sa de la stadiul de copil până la cel de adult);
- design-ul instrucţional cuprinde faze care sunt atât de ordin imediat, cât şi de durată; design-ul în sens imediat este ceea ce face profesorul elaborându-şi planul de lecţie, înainte de a realiza predarea; aspectele de ordin mai îndepărtat ale design-ului instrucţional vizează un set de lecţii organizate pe „teme" şi care sunt proiectate de profesori sau echipe de profesori;
- instruirea proiectată sistematic poate afecta în mare măsură dezvoltarea individului; esenţial este să ne asigurăm că nimeni nu este dezavantajat din punct de vedere educativ, că fiecare are şanse egale de a-şi folosi talentele la cel mai înalt nivel;
- proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoaşterea modului în care învaţă fiinţele umane, altfel spus, design-ul instrucţional trebuie să ţină cont de condiţiile învăţării, care trebuie stabilite în funcţie de efectele pe care dorim să le obţinem.

În spiritul aceleiaşi cerinţe de raţionalizare a activităţii didactice, Gilbert de Landsheere precizează că design-ul instrucţional (el îl numeşte design pedagogic) constă în:

- a defini obiectivele, la unul sau mai multe niveluri;
- a sugera teme de activitate susceptibile de a provoca învăţarea în sensul dorit;
- a oferi posibilitatea de alegere a metodelor şi mijloacelor;
- a propune instrumente de control ale predării-învăţării;
- a determina condiţiile prealabile ale unei activităţi de învăţare eficientă.[73]

[72] Gagne, R., & Briggs, L. ,1979, *Principles of instructional design,* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart, & Winston.

[73] Landsheere, V., Landsheere, G.,1979, Definirea obiectivelor educației, EDP, București, p. 266.

Analiza principiilor fundamentale ale design-ului instruirii ne conduce la concluzia că succesiunea de operaţii care ghidează comportamentul de proiectare şi realizare a activităţii didactice, respectiv, succesiunea etapelor anticipate cu o anume probabilitate de către profesor sugerează existenţa unei logici a proiectării activităţii didactice, deci a unei structuri raţionale şi coerente care-i permite profesorului să organizeze şi să aplice cele proiectate.

Experienţa a demonstrat că activitatea didactică devine cu atât mai rodnică, cu cât este mai temeinic şi mai minuţios pregătită. Nu trebuie să cădem însă în capcana fetişizării rolului acţiunilor anticipative, pentru că, oricât de bine ar fi făcută, proiectarea pedagogică nu asigură, prin ea însăşi, realizarea unei activităţi didactice eficiente. Transpunerea în practică a unui proiect depinde de măiestria, de „harul didactic" al profesorului. Proiectul rămâne un ghid de acţiune care oferă profesorului mijloace de adaptare subtilă la particularităţile fiecărei situaţii pedagogice în parte, precum şi modalităţile de individualizare a instruirii.

VII.6.2. Etape ale proiectării activităţii didactice

Profesorul, indiferent de experienţa pe care o are la catedră, trebuie să-şi organizeze munca etapă cu etapă. În funcţie de orizontul de timp luat ca referinţă, distingem două tipuri de proiectare pedagogică (Vlăsceanu, 1988):

a) ***proiectarea globală****,* care are drept referinţă o perioadă mai mare din timpul de instruire (ciclu şcolar sau an de studiu) şi se concretizează în elaborarea *planurilor de învăţământ* şi a *programelor şcolare;*

b) ***proiectarea eşalonată****,* care are ca referinţă perioade mai mici de timp, de la anul şcolar până la timpul consacrat unei activităţi didactice şi se concretizează în:

- proiectarea activităţii anuale;
- proiectarea activităţii semestriale;
- proiectarea unei lecţii.

Proiectarea globală creează cadrul, limitele şi posibilităţile proiectării eşalonate. Cadrul didactic realizează o proiectare eşalonată, elaborând următoarele *instrumente de lucru*:

- proiectul anual al predării disciplinei;
- proiectul semestrial (ceea ce numim în mod obişnuit planificarea calendaristică a materiei);
- proiectarea fiecărei lecţii.

Documentele pe care le va utiliza profesorul pentru proiectarea activităţii la disciplina pe care o predă sunt: planul de învăţământ, programa şcolară şi manualul.

Cum sunt folosite aceste documente de către profesor în vederea desfăşurării activităţii de proiectare? Întrucât există diferenţe în ceea ce priveşte numărul de ore alocat săptămânal şi, respectiv, annual, predării psihologiei în liceu (în funcţie de profil: real, uman, pedagogic), profesorul va începe prin consultarea planului de învăţământ care îl va ajuta să-şi determine resursele de timp pe care le are la dispoziţie pentru parcurgerea

conţinutului tematic. În acest fel, va stabili ritmuri diferite de parcurgere şi aprofundare a materiei în cazul claselor cu o oră pe săptămână, respectiv în cazul claselor cu două ore de psihologie pe săptămână.

Repartizarea materiei pe lecţii şi alte tipuri de activităţi se face de către profesor prin consultarea programei şcolare şi a manualului. Pentru profesor, programa şcolară este principalul ghid în proiectarea şi desfăşurarea activităţilor, mai ales că, în anumite circumstanţe, ea suplineşte lipsa unor manuale sau a unor teme prevăzute de programă şi care nu se regăsesc în manuale.

Noile programe de psihologie (aplicabile începând cu anul şcolar 1998/1999) organizează conţinutul tematic al disciplinei pe două segmente: conţinut obligatoriu şi conţinut opţional. Această marcare lasă profesorului o anumită autonomie în dimensionarea ofertei de învăţare. Selectarea temelor din conţinutul opţional se va face în funcţie de numărul de ore pe care îl are la dispoziţie profesorul (conform alocării timpului prin planul de învăţământ), dar şi în funcţie de ritmurile de învăţare ale elevilor, de interesul manifestat de aceştia pentru anumite teme. Din păcate însă, profesorul nu poate beneficia prea mult de această libertate pentru că el se confruntă în continuare cu un manual prea încărcat, abstract, sărac în exemple şi exerciţii aplicative, iar eludarea (neparcurgerea) unor părţi din acest manual nu va face decât să îngreuneze şi mai mult înţelegerea. În raport cu acest manual, profesorul nu îndrăzneşte prea mult să-şi aleagă propriul demers.

Dacă în programele şcolare mai vechi eşalonarea conţinutului pe teme şi subteme era însoţită şi de indicarea numărului de ore afectat fiecărei teme şi subteme, în noile programe acest lucru nu se mai face, în ideea de a lăsa profesorului libertatea să-şi organizeze conţinuturile în funcţie de volumul şi gradul de dificultate al cunoştinţelor, de nivelul clasei, de resursele materiale pe care le are la dispoziţie şi, nu în ultimul rând, de experienţa didactică proprie.

Prin urmare, prima operaţie importantă de proiectare care revine profesorului la început de an şcolar este *proiectarea anuală* şi *proiectarea semestrială* a materiei. Fiecare cadru didactic îşi proiectează activitatea într-un mod propriu, plecând de la cerinţele programei şi luând în considerare elementele specifice ale situaţiei de instruire pe care le-am prezentat anterior. Pentru tinerii profesori, aflaţi în perioada de iniţiere didactică, este util un model orientativ de proiectare anuală şi un model de proiectare semestrială a materiei la disciplina psihologie. El poate fi luat drept un ghid căci, o dată înţelese operaţiile implicate în elaborarea unor astfel de proiecte, este mult mai uşor să concepi, dintr-o perspectivă sistemică şi holistă, ansamblul instrumentelor care pregătesc (anticipă) activitatea didactică ce se va desfăşura pe parcursul unui an şcolar.

Profesorul poate îmbunătăţi aceste instrumente de la un an la altul dacă pe parcursul anului el şi-a notat dificultăţile întâmpinate de elevi în însuşirea unor noţiuni, respectiv noţiunile care ar trebui adăugate, reamintite, suprimate ori structurate anul viitor, conţinuturile care au fost apreciate şi au trezit interesul elevilor. Exigenţele în ceea ce priveşte structura acestor proiecte pot să difere uneori, esenţial rămâne însă faptul de a nu complica inutil instrumentele de lucru cu tot felul de rubricaţii care, evident, ar fi completate cu superficialitate. Trebuie să ne menţinem la aspectele strict necesare care pot fi anticipate, aspectele de detaliu urmând a fi proiectate la momentul oportun.

Proiectarea activităţii anuale este menită să ofere o perspectivă mai îndelungată asupra predării disciplinei. Este necesară, aşadar, o viziune de ansamblu asupra obiectului de studiu, plecând de la cunoaşterea (analiza) obiectivelor disciplinei, a conţinutului şi a standardelor de performanţă. Realizarea proiectului anual presupune:

- identificarea obiectivelor generale urmărite în predarea disciplinei;
- analiza conţinutului şi delimitarea unităţilor mari de conţinut (capitole, teme), stabilirea succesiunii acestora în conformitate cu logica internă a disciplinei;
- stabilirea ritmului de parcurgere a materiei prin precizarea numărului de ore pentru fiecare unitate de conţinut;
- distribuţia timpului de instruire pe tipuri de activităţi: predare, recapitulare şi sistematizare, evaluare.

Proiectarea activităţii semestriale reprezintă o continuare a proiectării anuale şi constă în:

- precizarea obiectivelor terminale ale fiecărui capitol;
- repartizarea materiei pe lecţii şi alte tipuri de activităţi;
- stabilirea lecţiilor de recapitulare şi sistematizare, precum şi a lecţiilor de evaluare;
- selectarea mijloacelor de învăţământ.

Având în vedere noua structură a anului şcolar, care prevede trei săptămâni la sfârşitul fiecărui semestru destinate recapitulării şi sistematizării materiei, precum şi evaluării sumative a rezultatelor şcolare, se impune o proiectare separată a acestor activităţi. În aceste condiţii, proiectarea activităţii didactice semestriale (pentru fiecare disciplină în parte) va avea două părţi: o parte destinată activităţilor de predare-învăţare şi de evaluare formativă şi o parte destinată activităţilor de recapitulare, sistematizare şi evaluare sumativă.

VII.6.3. Proiectarea lecţiei

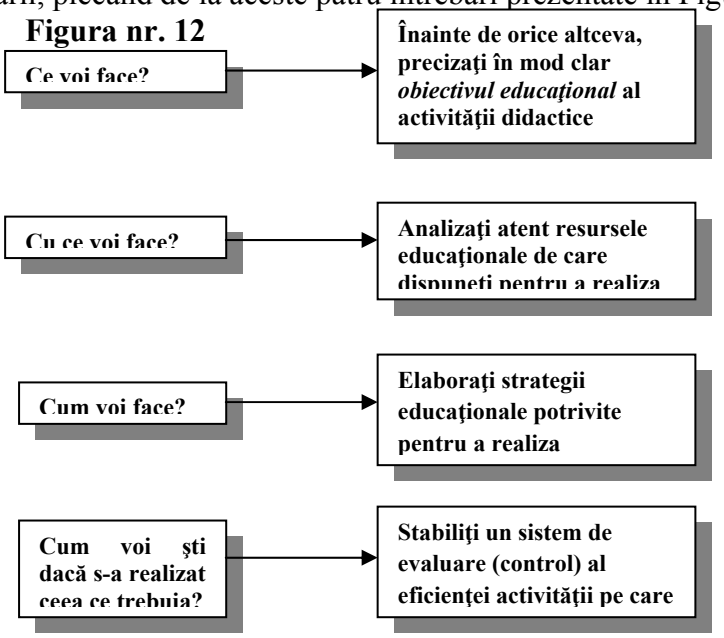
Dacă proiectarea anuală şi semestrială a materiei la o disciplină a presupus, în principal, însuşirea unei tehnici de lucru, proiectarea lecţiei este un act de creaţie al profesorului care dă măsura intuiţiei, a imaginaţiei pedagogice, a inventivităţii şi a talentului său pedagogic. Elaborarea unei lecţii, „departe de a fi o improvizaţie de moment, constituie un veritabil act de creaţie pedagogică, o construcţie gândită, proiectată şi organizată cu grijă în toate aspectele ei esenţiale şi, uneori, chiar în cele de amănunt. În afara unor calităţi de personalitate, profesorul trebuie să dovedească şi o profundă înţelegere a fenomenelor specifice instruirii şi educaţiei fundamentată pe o temeinică pregătire didactico-metodică pe o cultură pedagogică elevată”.[74]

Contrar unor opinii care susţin că o proiectare analitică a lecţiei echivalează cu o şablonizare a activităţii didactice şi cu o ignorare a elementelor neprevăzute care pot să apară pe parcursul desfăşurării efective a lecţiei, considerăm că adaptarea acţiunii profesorului la circumstanţele concrete din fiecare clasă se realizează cu mai multă uşurinţă atunci când sunt pregătite minuţios procesele şi operaţiile ce urmează a fi realizate.

Orice acţiune de proiectare şi realizare a unei lecţii reprezintă, de fapt, un set de decizii pe care profesorul le ia pentru a pune în corelaţie elementele prioritare ale activităţii sale şi a găsi varianta optimă în raport cu situaţia educaţională concretă. Schema de principiu a situaţiilor asupra cărora profesorul trebuie să delibereze şi să decidă ar putea fi constituită din răspunsurile la câteva întrebări esenţiale, răspunsuri care vor contura etapele proiectării didactice.

I. Jinga şi I. Negreţ ne oferă o sistematizare practică a etapelor şi operaţiilor proiectării, plecând de la aceste patru întrebări prezentate în Figura nr. 12[75].

Figura nr. 12



[74] Cerghit, I.,1983, *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă,* EDP, Buc.
[75] Jinga, I. ş.a., 1994, *Învăţarea eficientă,* EDITIS, Bucureşti.

Profesorul se vede obligat să adopte o serie de decizii privind componentele cheie ale lecţiei, toate luate înainte de a trece practic la realizarea ei. Redate într-o „logică a proiectării", deciziile profesorului se concretizează în următoarea succesiune de acţiuni, rezultate din corelarea etapelor anterior precizate:

- analiza generală a lecţiei prin consultarea programei, a manualului sau a altor materiale bibliografice;
- determinarea obiectivului general şi a obiectivelor operaţionale prin decelarea capacităţilor umane ce pot fi identificate, măsurate, exprimate;
- selectarea şi organizarea conţinutului învăţării în unităţi şi teme principale, care să fie convergente şi să slujească obiectivele fixate;
- alegerea şi combinarea metodelor şi procedeelor didactice pentru situaţiile concrete, în acord cu secvenţele de conţinut, particularităţile elevilor, obiectivele lecţiei;
- selectarea unor mijloace de învăţământ sau proiectarea unor materiale cerute de fiecare eveniment al instruirii;
- stabilirea modalităţilor de activitate cu elevii (activitate frontală, abordare individualizată, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinată);
- alegerea metodelor şi a instrumentelor de evaluare corespunzătoare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

După cum se poate constata din această schemă metodologică, proiectarea lecţiei este rodul unei abordări sistemice, care ţine seama de variabilele ce alcătuiesc ciclul complet al parcurgerii lecţiei. Proiectarea lecţiei se încheie cu elaborarea unui proiect de lecţie, asigurându-se interacţiunea optimă a tuturor componentelor sale, fără să se piardă din vedere ansamblul procesului de învăţământ.

Proiectul de lecţie se compune dintr-o *parte introductivă,* care fixează un număr de elemente comune oricărei lecţii, şi anume:

Şcoala de aplicaţie:
Data:
Clasa:
Obiectul:
Mentor:
Metodist:
Practicant:
Subiectul lecţiei:
Tipul de lecţie:
Scopul (obiectivul fundamental):
Obiective operaţionale:
O_1: ……
O_2:.....
Metode şi procedee didactice:
Mijloace de învăţământ:
Material bibliografic:

Partea a doua a proiectului cuprinde desfăşurarea propriu-zisă a lecţiei, în care se indică momentele (evenimentele) lecţiei, se prezintă detaliat secvenţele de conţinut, se

descriu acţiunile întreprinse de profesor şi elevi, se precizează mai atent metodele, procedeele şi mijloacele care intră succesiv în scenă şi se stabilesc elementele de feed-back care intervin pe parcursul lecţiei. Această a doua parte a proiectului se poate prezenta sub forma unui tabel cu următoarele rubrici:

Tabelul nr. 13

Etape/ Timp	Ob	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Metode şi procedee	Mijloace didactice	Evaluare

Există mai multe scheme sau modele sub care se poate prezenta proiectul de lecţie. Unii profesori militează pentru proiecte analitice, tip scenariu, care scot în evidenţă o componentă a lecţiei şi care descriu, separat, activitatea profesorului şi a elevilor, în timp ce alţi profesori susţin variante mai simple, care vizează doar prelucrarea metodică a conţinutului şi, respectiv, sarcinile de învăţare repartizate elevilor. Indiferent de varianta folosită, important este ca demersul anticipativ întreprins de profesor să fie adecvat situaţiilor concrete de învăţare şi să conducă la rezultate satisfăcătoare.

În concluzie, pledăm pentru un proiect de lecţie bine structurat, chiar dacă desfăşurarea lecţiei va depinde de activitatea „spontană" a elevilor. Nu este o contradicţie. Dacă planul este bine structurat, atunci el cuprinde, în cea mai mare parte, problemele ridicate de elevi. În plus, este întotdeauna mai uşor să modifici un plan preexistent decât să construieşti unul în timpul lecţiei. Elaborarea unor lecţii bune presupune mulţi ani de activitate didactică. Progresul este posibil nu numai datorită spiritului critic şi dorinţei permanente de perfecţionare a profesorului, ci şi sprijinului elevilor cu care se lucrează şi, nu în ultimul rând, unei permanente autoevaluări. Această autoevaluare s-ar putea realiza şi prin adnotarea sau sinteza observaţiilor după ţinerea unei lecţii. Astfel, profesorul poate consemna, la sfârşitul lecţiei, dificultăţile întâmpinate de elevi în rezolvarea unor sarcini, interesul elevilor pentru problemele discutate, modul de utilizare a timpului de instruire etc. În anul următor, toate aceste observaţii vor servi ca suport pentru o mai bună organizare a demersului metodico-ştiinţific de pregătire a unei lecţii.

VII.6.4. Proiectarea unei unităţi de învăţare

O unitate de învăţare poate să acopere una sau mai multe ore de curs. Alocarea timpului afectat unei unităţi de învăţare se face prin planificarea anuală. Realizarea unei unităţi de învăţare impune un demers didactic proiectat de fiecare profesor în parte.

O unitate de învăţare este:

- coerentă din punct de vedere al competenţelor/obiectivelor vizate;
- unitară din punct de vedere tematic (adică al conţinutului);
- finalizată prin evaluare.

Metodologia de proiectare a unei unităţi de învăţare consta într-o succesiune de etape, înlănţuite logic, ce contribuie la detalierea conţinuturilor, în vederea formarii competenţelor specifice atingerii obiectivelor de referinţă. Etapele proiectării sunt aceleaşi

oricare ar fi unitatea de învăţare vizată.

Proiectarea unei unităţi de învăţare se recomandă a fi făcută ţinând seama de următoarele:

- centrarea demersului pe competenţe/obiective (nu pe conţinuturi);
- implicarea în proiectare a următorilor factori: competenţe/obiective (de ce?) activităţi (cum?) şi resurse (cu ce?) – evaluare (cui?);
- identificarea resurselor, a tipurilor de activităţi şi a modalităţilor şi a secvenţelor de evaluare (precizate în timp).

Pentru clasa a IX-a, parte a ciclului de orientare şi observare, proiectarea didactica se face centrata pe obiective, iar pentru clasele a X-a –a XII-a – ciclul de aprofundare şi specializare – pe competente.

Resursele cuprind: manuale, texte auxiliare (culegeri, antalogii, enciclopedii, tabele matematice, hărţi etc.) mijloace audio-video etc. în condiţiile noului curriculum, lectura manualului nu mai este în mod obligatoriu liniara. Programa trebuie parcursa în mod necesar de către toţi, manualul însă se pliază unei citiri personale şi adaptate

Cele mai multe componente ale procesului didactic (obiectivele, conţinuturile, mijloacele de învăţământ, probele de evaluare) sunt elaborate şi organizate în contextul proiectării sistemului de lecţii corespunzător unui capitol sau unei teme mai cuprinzătoare din programă. Anticiparea desfăşurării lecţiei priveşte, preponderent, strategiile de predate-învăţare în acest fel, proiectarea pedagogică se constituie ca sistem de procese şi operaţii ordonate pe faze şi eu rosturi definite, evitându-se realizarea formală a unor operaţii inutile, dar şi omiterea unora necesare.

CAPITOLUL VIII.
PROFILUL PROFESORULUI DE RELIGIE

VIII.1. ROLURILE ŞI COMPETENŢELE PROFESORULUI

VIII.1.1. Aptitudinea pedagogică

Standardele profesionale privind meseria didactică reflectă opinia consensuală asupra artei şi ştiinţei predării (adică a pedagogiei), caracteristice cadrelor didactice, care predau discipline socio-umane. Vizând acţiunile pe care cadrele didactice trebuie să le întreprindă pentru a îmbunătăţi rezultatele elevilor, aceste standarde încorporează, de asemenea, cunoştinţele, deprinderile, atitudinile şi angajamentele pedagogice esenţiale necesare unui profesor care doreşte să-şi practice meseria la cel mai înalt nivel. Aceste standarde sunt fundamentate de o concepţie filosofică, care specifică nivelul înalt de cunoştinţe şi deprinderi, abilităţi şi devotament din partea profesorului. Această concepţie poate fi cuprinsă în cinci afirmaţii esenţiale:

a) Cadrele didactice se dedică elevilor şi activităţii didactice.
b) Cadrele didactice cunosc conţinutul predat şi au cunoştinţele pedagogice necesare.
c) Cadrele didactice sunt responsabile pentru controlul şi monitorizarea activităţii de învăţare a elevilor.
d) Cadrele didactice reflectează sistematic asupra activităţii lor şi învaţă din experienţă.
e) Cadrele didactice sunt membre ale comunităţilor educaţionale.

Nivelul înalt de cunoştinţe, deprinderi, abilităţi şi devotament, al profesorului poate fi ilustrat prin cinci afirmaţii fundamentale.

a) Cadrele didactice se dedică elevilor şi activităţii didactice.

Pornind de la premisa că toţi elevii sunt capabili să înveţe, cadrele didactice fac accesibile cunoştinţele pentru nivelul tuturor elevilor. Astfel, profesorii îi tratează pe elevi echitabil, conştientizând particularităţile individuale ale elevilor. Mai mult decât atât, ei îşi adaptează demersurile la aceste particularităţi individuale, pe baza observaţiei şi cunoaşterii elevilor, a intereselor, abilităţilor, deprinderilor, cunoştinţelor, circumstanţelor familiale şi a relaţiilor cu colegii.

Cadrele didactice înţeleg modul în care elevii se dezvoltă şi învaţă. De aceea, aceşti educatori încorporează în practica lor educaţională teoriile fundamentale privind cogniţia şi inteligenţa. În plus, ei sunt conştienţi de influenţa contextului şi a culturii asupra comportamentului elevilor. Având în vedere aceste considerente, profesorii participă la dezvoltarea cognitivă şi la încurajarea respectului faţă de învăţare la elevi. La fel de important este faptul că stimulează stima de sine a elevilor, motivaţia, caracterul,

responsabilitatea civică, precum şi respectul acestora pentru diversitatea individuală, culturală, religioasă şi rasială.

b) Cadrele didactice cunosc conţinutul predat şi au cunoştinţele pedagogice necesare.

Cadrele didactice înţeleg în profunzime conţinutul disciplinei pe care o predau şi apreciază modul în care aceasta este organizată, cum relaţionează cu alte discipline şi cum poate fi aplicată în viaţa reală. Ele aderă la înţelepciunea colectivă a culturii noastre şi promovează valorile consacrate ale cunoaşterii umane, dezvoltând totodată şi capacităţile analitice şi critice ale elevilor.

Cadrele didactice stăpânesc cunoştinţele pedagogice necesare exprimării şi relevării disciplinei predate, fiind conştiente de ideile preconcepute şi cunoştinţele anterioare pe care elevii le au, în general, despre orice disciplină. Profesorii stăpânesc strategiile şi materialele instrucţionale utile, repertoriul lor metodic permiţându-le să creeze numeroase căi de cunoaştere, în general, şi de cunoaştere a discipline pe care o predau, în special.

c) Cadrele didactice sunt responsabile pentru controlul şi monitorizarea activităţii de învăţare a elevilor.

Cadrele didactice creează, îmbogăţesc, menţin şi schimbă materialele şi strategiile educaţionale pentru a susţine interesul elevilor şi pentru a folosi eficient timpul. De asemenea, se străduiesc să îi implice pe elevi şi pe adulţi în construirea activităţilor educaţionale şi să îşi îmbunătăţească activitatea, apelând la cunoştinţele şi experienţa colegilor.

Profesorul stăpâneşte o varietate de metode didactice generice pe care le utilizează în mod adecvat. Profesorul controlează eficient atât activitatea elevilor, cât şi caracteristicile mediului şcolar. Astfel, activitatea instructiv-educativă este organizată şi implementată în vederea atingerii de către elevi a obiectivelor propuse. Educatorii sunt capabili să impună norme privind interacţiunea socială între elevi şi între elevi şi profesori. Mai mult chiar, ei înţeleg cum să îi motiveze pe elevi să înveţe şi cum să le menţină interesul în momentele de eşec. Cadrul didactic poate evalua progresul şcolar al fiecărui elev în parte, precum şi a întregii clase. Ei utilizează numeroase metode de măsurare a progresului elevilor, le înţeleg şi le pot explica părinţilor rezultatele.

d) Cadrele didactice reflectează sistematic asupra activităţii lor şi învaţă din experienţă.

Cadrele didactice sunt modele de educaţie, ilustrează virtuţile pe care vor să le stimuleze la elev - curiozitate, toleranţă, onestitate, dreptate, respect pentru diversitate şi aprecierea diferenţelor culturale -. Ele exemplifică, de asemenea, capacităţile care sunt necesare dezvoltării intelectuale-abilitatea de a raţiona şi de a privi lucrurile din diverse

perspective, creativitatea şi capacitatea de a-şi asuma riscuri, capacitatea de a adopta o orientare spre experimentare şi rezolvarea de probleme.

Profesorul îşi dezvoltă un punct de vedere personal asupra dezvoltării umane, asupra disciplinei şi a educaţiei, precum şi un mod personal de a-i înţelege pe elevi şi a deciziilor privind activitatea educaţională. Deciziile lor nu se bazează doar pe lecturi, ci şi pe experienţă. Ei se angajează într-un proces de învăţare continuă, pe care îl încurajează şi la elevi.

Străduindu-se să-şi îmbunătăţească activitatea, profesorii îşi examinează critic practicile, încearcă să îşi lărgească repertoriul educaţional, să îşi aprofundeze cunoştinţele, să îşi accentueze judecăţile şi să îşi adapteze actele de predare la noile descoperiri, idei şi teorii.

e) Cadrele didactice sunt membre ale comunităţilor educaţionale.

Profesorii exemplari contribuie la eficientizarea vieţii şcolii, lucrând în colaborare cu alţi profesionişti asupra politicii educaţionale, dezvoltării curriculare şi a personalului. Ei pot evalua progresul şcolii în ceea ce priveşte alocarea resurselor, din perspectiva opiniei lor asupra obiectivelor educaţionale ale statului şi ale şcolii. Ei cunosc resursele specializate ale şcolii şi ale comunităţii, care pot fi utilizate în beneficiul elevilor, şi posedă deprinderile necesare folosirii acestora, atunci când e cazul.

VIII.1.2 Cunoaşterea aprofundată a conţinutului

Pentru a putea transmite cunoştinţe în conformitate cu standardele actuale, profesorii trebuie să cunoască materia în profunzime şi să manifeste mobilitate intelectuală pentru a-i putea ajuta pe elevi să creeze „hărţi cognitive", să opereze conexiuni între diverse idei şi să abordeze prejudecăţile. Profesorii trebuie să ştie cum se structurează conexiunile interdisciplinare şi cum se aplică ideile teoretice în activităţile cotidiene. Acest tip de înţelegere furnizează fundamentul cunoaşterii materiei din punct de vedere pedagogic, fapt care permite profesorului să transmită cunoştinţele şi să le facă accesibile pentru ceilalţi (Shulman, 1987).

Shulman (1986) a introdus sintagma de cunoaştere pedagogică a conţinutului.

Conform cadrului teoretic construit de Shulman, profesorii trebuie să stăpânească două tipuri de cunoaştere:

- a conţinutului, numită şi cunoaşterea „profundă" a materiei („stăpânirea materiei")
- a dezvoltării curriculare.

Cunoaşterea conţinuturilor cuprinde ceea ce Brunner (1992), numea „structura cunoştinţelor" – ansamblul de teorii, principii, concepte care constituie o anumită disciplină. Cunoaşterea conţinutului se referă la procesul de predare, incluzând cele mai utile modalităţi de reprezentare şi transmitere a conţinuturilor, precum şi modalităţile de a transmite cu maximă eficienţă conceptele specifice unei lecţii sau unui subiect. „Dacă profesorii debutanţi obţin succese în cariera pedagogică, ei trebuie să se confrunte neîncetat cu probleme de conţinut pedagogic (cunoaştere), precum şi cu elemente de pedagogie generală (sau principii generale de predare)" (Grossman, Ornstein, Thomas şi Lasley,

2000).

Shulman (1986, 1987, 1992) a creat un model al gândirii pedagogice care include un ciclu de câteva activităţi pe care profesorul trebuie să le îndeplinească în vederea unei predări eficiente: comprehensiunea, transformarea, instruirea, evaluarea, reflecţia şi noul tip de comprehensiune.

Comprehensiunea. A învăţa pe alţii înseamnă în primul rând a înţelege scopurile, structurile profunde ale materiei predate şi ideile fundamentale pe care le promovează disciplina predată, precum şi pe acelea cu efect în afara cadrului strict al disciplinei predate. Profesorii trebuie să înţeleagă „ce predau" şi, acolo unde este posibil, să înţeleagă acest lucru în feluri multiple. Comprehensiunea la nivelul scopului este extrem de importantă. Ne angajăm în procesul pedagogic (de predare) pentru a îndeplini următoarele scopuri educative:

- să le transmitem un set de cunoştinţe minimale ale materiei respective (în cazul altor categorii de vârstă);
- să-i ajutăm să utilizeze şi să „savureze" experienţa învăţării;
- să înlesnim dezvoltarea responsabilităţii individuale care le va permite să manifeste grijă faţă de membrii comunităţii în care sunt integraţi;
- să-i învăţăm să aibă încredere în ceilalţi şi să manifeste respect faţă de ei, să contribuie la bunul mers al comunităţii din care fac parte;
- să le insuflăm curiozitate intelectuală şi dorinţa de a afla noi informaţii;
- să-i ajutăm să aibă o înţelegere cât mai largă a informaţiei acumulate;
- să-i ajutăm să-şi dezvolte un număr de deprinderi şi un sistem de valori necesare pentru integrarea într-o societate a libertăţii şi dreptăţii (Shulman, 1992).

Transformarea. Posibilitatea de a înţelege fundamentul de cunoaştere al activităţilor pedagogice se află la intersecţia dintre conţinut şi elementele de pedagogie, şi constă în capacitatea profesorului de a transforma cunoaşterea conţinutului în forme care sunt influente din punct de vedere pedagogic, însă adaptabile la varietatea de abilităţi şi de educaţia prealabilă a elevilor. Ideile înţelese trebuie transformate dacă trebuie transmise mai departe. Transformările necesită câteva combinări sau ordonări ale următoarelor procese:

- pregătirea – conţinutului lecţiei respective – care include şi interpretarea critică a datelor
- reprezentarea ideilor sub forma unor noi analogii sau metafore. Cunoştinţele profesorilor, inclusiv cele care se referă la procesul didactic, nu includ numai referiri la ceea ce „ar trebui" să facă profesorul, ci şi prezentarea materialului respectiv folosind un limbaj figurat, metaforic (Glatthorn, 1990).
- selecţia metodelor de predare şi a modelelor de utilizat dintr-o varietate foarte largă
- adaptarea materialelor elevilor şi ale activităţilor folosite cu aceştia pentru a reflecta caracteristicile stilurilor de învăţare ale acestora
- ajustarea elementelor anterioare la materialul uman concret.

Glatthorn(1990) descria acest proces drept o adaptare a materialului reprezentat la trăsăturile individuale ale elevilor. Profesorul trebuie să ia în considerare aspecte relevante

ale abilităţilor elevilor, ale sexului acestora, ale limbii materne, ale culturii generale, ale motivaţiilor sau cunoştinţelor anterioare sau ale deprinderilor dobândite anterior care ar putea afecta în vreun fel reacţiile acestora la diverse forme de prezentare şi de reprezentare a cunoştinţelor.

Instrucţia include toată varietatea de tipuri de predare. Include, de asemenea, multe dintre elementele esenţiale ale actului pedagogic: managementul clasei/grupului, tipurile de prezentare, interacţiunile, activităţile în grup, păstrarea disciplinei, umorul, dozarea întrebărilor, învăţarea prin descoperire şi prin suscitarea curiozităţii subiecţilor.

Evaluarea. Profesorii trebuie să conceapă testarea şi evaluarea ca o extensie a instruirii, nu separat de procesul didactic. Procesul de evaluare include verificarea înţelegerii, a eventualelor erori de înţelegere a materiei fie printr-un proces de predare interactiv, fie prin testare la sfârşitul unui capitol sau al lecţiei. Include, de asemenea, autoevaluarea performanţelor individuale şi adaptarea la diverse situaţii concrete.

Reflecţia. Reflecţia înseamnă revizuirea, reconstruirea, refacerea şi analiza critică a abilităţilor didactice personale, urmate de sintetizarea acestor observaţii în vederea instituirii unor schimbări care pot îmbunătăţi prestaţia profesorului respectiv. Toţi profesorii trebuie să înveţe să-şi observe rezultatele şi să determine cauzele succesului sau ale eşecului. Prin reflecţie profesorii se focalizează asupra problemelor pe care le au, să îşi înţeleagă mai bine propriul comportament didactic, cum îşi pot îmbunătăţi prestaţia sau cum îşi pot ajuta colegii în acest sens.

Noua comprehesiune. Prin intermediul actelor didactice care sunt „gândite" şi „rezonabile", profesorul dobândeşte un nou tip de comprehensiune a scopurilor procesului educaţional, a materiei predate, a elevilor şi a mecanismelor pedagogice în general (Brodkey, 1986).

Elevii – auditoriul profesorului reprezintă un alt element-cheie pe care profesorul trebuie să-l ia în considerare atunci când aplică un model pedagogic. Un profesor competent anticipează ideile, reacţiile elevilor. Activitatea didactică în consonanţă cu auditoriul presupune înţelegerea diferenţelor care pot proveni din profilul cultural diferit, experienţele familiale, cultivarea inteligenţei native în moduri diferite, precum şi din cauza unor abordări diferite ale învăţării. Profesorii trebuie să construiască fundaţia cunoştinţelor pedagogice.

Pentru a-i ajuta pe toţi elevii să înveţe, profesorii au nevoie de câteva tipuri de înţelegere a învăţării. Trebuie să se gândească ce înseamnă să înveţi diferite tipuri de materii în scopuri la fel de diferite şi cum să poată decide ce tip de învăţare este necesar într-un anumit context. Profesorii trebuie să aibă capacitatea de a identifica punctele forte şi punctele slabe ale elevilor şi să dispună de competenţa de a lucra cu elevii cu nevoi speciale sau cu probleme de învăţare speciale. Profesorul trebuie să deţină informaţii cu privire la resursele curriculare şi tehnologice pentru a-i pune în legătură pe elevi cu sursele de informare şi a le oferi cunoştinţele care le permit să exploreze noi idei, să dobândească şi să sintetizeze informaţii, să formuleze şi să rezolve probleme.

Profesorii trebuie să aibă cunoştinţe despre colaborare – modul de modelare a interacţiunilor între elevi, pentru o cât mai eficientă învăţare colectivă; cum să colaboreze ei înşişi cu alţi profesori; cum să lucreze mai mult cu părinţii, ca să-i cunoască mai bine pe elevi şi să proiecteze un cadru de sprijin al elevilor la şcoală şi acasă (Shulman, 1992).

VIII.1.3 . Cunoaşterea caracteristicilor elevului

Pe parcursul activităţii instructiv-educative, cadrul didactic iniţiază un demers de cunoaştere a personalităţii elevului. Acest demers presupune o activitate complexă şi constă în culegerea datelor despre elev din diverse medii, observarea şi examinarea evoluţiei aptitudinilor, capacităţilor şi performanţelor acestuia pe parcursul şcolarităţii.

Concluziile investigaţiilor efectuate asupra unui elev în scopul determinării caracteristicilor personalităţii elevului (sub aspect psihic, pedagogic, social, fizic, etc.) se concentrează în diagnosticul psihopedagogic. Având în vedere evoluţia în timp a elevilor, acesta nu este definitiv, ci se împleteşte cu prognosticul dezvoltării ulterioare a elevilor.

Caracterizarea psihopedagogică a elevilor se bazează pe utilizarea de către profesori a unor tehnici şi metode de cunoaştere a elevilor, ca: observaţia, chestionarul, autocaracterizarea, studiul de caz, experimentul, analiza produselor activităţii elevilor, etc.

Pentru a fi eficientă şi validă, cunoaşterea psihopedagogică trebuie să îndeplinească mai multe condiţii:

- să fie sistematică şi permanentă;
- să se utilizeze metode şi tehnici variate de cunoaştere a personalităţii elevului;
- să se utilizeze cât mai multe surse de informare;
- împrejurările în care se studiază elevul să fie cât mai variate;
- elevul să nu ştie că este studiat.

Fişa psihopedagogică reprezintă documentul în care se concretizează, organizează şi se sistematizează rezultatele cunoaşterii elevului. Datele obţinute cu ajutorul diferitelor metode de investigaţie se transpun în acest auxiliar al activităţii profesorului.

În situaţia în care elevii nu au ocazia să înveţe utilizând diverse materiale didactice auxiliare (manuale, filme, casete video pentru cei care utilizează cu precădere componenta vizuală a procesului de învăţare, mulaje, alte materiale care se adresează simţului tactil pentru care activează preponderent această componentă, jocuri desfăşurate pe un spaţiu întins pentru cei care utilizează componenta kinetică), ei nu pot atinge rezultatele pe care ar fi capabili să le atingă. Cercetările au relevat importanţa adaptării stilurilor/metodelor de învăţare la structura personalităţii elevilor. În plus, cu cât metoda didactică se potriveşte mai bine stilului de învăţare al elevilor respectivi, cu atât notele obţinute vor fi mai mari.

În literatura de specialitate s-a demonstrat de nenumărate ori efectele benefice pe care le are construirea unui model comprehensiv al stilurilor de învăţare, nu numai pentru că elementele unui anume stil de învăţare afectează un număr mare de indivizi, ci şi pentru că rezultatele obţinute astfel contribuie la îmbunătăţirea rezultatelor şcolare şi ştiinţifice.

R. Dunn şi Griggs (1995) au conceput un model al stilurilor de învăţare observând că elevii sunt influenţaţi în procesul de învăţare de cinci factori principali:

1. cadrul imediat (sunetul, lumina, temperatura, amplasarea mobilierului şi design-ul acestuia)
2. propriile reacţii şi procese emoţionale (motivaţia, tenacitatea, simţul responsabilităţii, posibilitatea de a proceda după propria lor dorinţă
3. preferinţele de natură socială (studiul solitar sau în grupuri de dimensiuni diferite)

4. caracteristicile individuale de natură fiziologică (acuităţi variate ale componentelor vizuală, auditivă, tactilă, kinetică etc. şi ale trăsăturilor care derivă din acestea)

5. tipul de gândire, la nivel individual (sintetică/analitică, impulsivă/reflexivă, lateralizare cerebrală dreapta/stânga).[76]

În cazul mediului concret de studiu, dacă unii elevi au nevoie de linişte să se poată concentra asupra unor probleme dificile, alţii învaţă mai bine în prezenţa unui fond sonor.

De asemenea, dacă multe persoane se concentrează mai bine în încăperi bine iluminate, altora le este mai prielnică o lumină slabă. Lumina fluorescentă are proprietatea de a stimula excesiv anumite categorii de persoane, cauzându-le o stare de hiperactivitate şi de nelinişte.

Alţi factori de mediu care pot influenţa învăţarea includ temperatura şi amplasarea/design-ul mobilierului. Unii elevi obţin rezultate mai bune la temperaturi mai înalte, alţii la temperaturi mai scăzute. Unii preferă un scaun din plastic, alţii din lemn, alţii din metal, iar alţii au o stare de disconfort într-o sală de clasă convenţională încât aceasta îi împiedică să înveţe.

Reacţiile emoţionale individuale pot influenţa, de asemenea, capacitatea de a învăţa a elevilor. Motivaţia personală, tenacitatea cu care îşi efectuează temele şi sarcinile de lucru, capacitatea de a-şi asuma răspunderea propriului comportament şi a activităţii sau ocaziile de a proceda după propria dorinţă pot juca un rol important în procesul de învăţare (Dunn, R, Dunn, K., 1992).

Factorii de natură socială pot influenţa şi ei învăţarea. Profesorii trebuie să ia în considerare faptul că elevii pot adopta stiluri de învăţare diferite în funcţie de condiţiile variate. Variabilele care pot facilita sau inhiba procesul de învăţare includ: studiul solitar, studiul cu un partener, în grupuri mici, ca membru al unei echipe, alături de un adult autoritar sau cu o atitudine prietenoasă; procesul de învăţare poate viza varietatea ca termen opus tiparelor prestabilite şi rutinei.

Caracteristicile individuale de natură fiziologică reprezintă un alt factor care poate influenţa învăţarea. Acestea se referă la intervalul de timp şi la modul în care elevii pot învăţa cel mai bine. Înţelegerea caracteristicilor de natură fiziologică ale elevilor permite profesorilor să-i poată ajuta pe aceştia în procesul de învăţare pornind de la elementele forte ale tipului de percepţie respectiv. Caracteristicile discutate includ bioritmul, stimulii exteriori, nivelul de energie şi mobilitatea în timpul studiului. De exemplu, profesorii îi pot încuraja pe elevi să studieze în intervalele de randament individual maxim, care pot fi dimineaţa devreme, înainte de plecarea la şcoală, la prânz, imediat după terminarea programului sau seara înainte de culcare. Elevii reacţionează diferit la stimulii exteriori în timpul studiului. Unii preferă să mănânce ceva, alţii să mestece gumă, să bea ceai sau să fumeze. Alţii îşi pot dovedi elementele forte ale personalităţii în privinţa nivelului de energie corelat cu mobilitatea. Pot studia sau lucra mai bine în clasă dacă au posibilitatea să se mişte în timp ce învaţă şi nu dacă sunt obligaţi să stea în bancă (Dunn, R., Dunn, K., 1992).

Modul în care elevii procesează informaţia poate influenţa şi el capacitatea de învăţare. Unii au o gândire de tip analitic şi manifestă tenacitate în studiu. Aceştia pot să nu

[76] Dunn, R., Griggs, S.A., 1995, *Multiculturalism and Learning Styles: Teaching and Counseling Adolescents*. Westport, Conn: Praeger Publishers, Inc.

înceapă rezolvarea unei teme (sarcini de lucru) imediat ce a fost formulată, dar, odată ce au început, se lansează cu toate forţele în activitate, până o sfârşesc sau până simt că au atins un punct în care trebuie să se oprească. Cei cu gândire sintetică preferă să înveţe în prezenţa unor factori pe care profesorii îi consideră factori de distragere a atenţiei (muzică, conversaţie, bătăi ritmice), într-un postură neconvenţională (lungiţi confortabil), cu o iluminare slabă (îşi acoperă ochii sau poartă ochelari de soare în încăpere), în prezenţa unui partener (preferă să studieze cu un prieten) sau simţind nevoia de a lua o gustare în timp ce învaţă (Dunn, R., Dunn, K., 1992).

Alte două caracteristici individuale pot influenţa procesul de învăţare: lateralizarea cerebrală stânga/dreapta, tipul de personalitate impulsiv/reflexiv. Unii elevi procesează informaţia secvenţial, analitic, sau în modul „lateralizare stânga", alţii holistic, simultan, sintetic, în modul „lateralizare dreapta". Alţii pot să se grăbească prea mult, fără să analizeze, iar notele reflectă aceasta. Elevii impulsivi nu petrec prea mult timp studiind. Un individ cu o personalitate reflexivă se va gândi la informaţia acumulată, va încerca să înţeleagă conţinuturile materiei (Dunn, R., Dunn, K., 1992).

VIII.1.4 Managementul clasei

În opinia specialiştilor în domeniul educaţiei, managementul şcolii şi al clasei au ca scop încurajarea controlului comportamental la elevi, prin promovarea rezultatelor şi comportamentelor şcolare pozitive. De aceea, rezultatele şcolare, eficienţa didactică a profesorului şi comportamentul elevilor şi a profesorilor relaţionează direct cu managementul clasei şi al şcolii.

Managementul clasei cuprinde trei componente esenţiale: managementul conţinutului, managementul problemelor disciplinare, şi managementul relaţiilor interpersonale. Fiecare dintre aceste componente este prezentată detaliat, într-o listă de comportamente observabile într-un proces didactic eficient.

1. Managementul conţinuturilor

Noţiunea de management al conţinuturilor intervine când profesorul se află în postura de a coordona spaţiul, materialele, echipamentele aferente, mişcarea şi aşezarea elevilor, precum şi materialul de studiu propriu-zis, integrate într-o arie curriculară sau într-un program de studiu.

Deprinderi manageriale ale procesului instructiv:

1. *managementul ritmului procesului de instruire*:

a). evitarea discontinuităţii: schimbarea bruscă a tipului de activitate, abandonarea temporară a unui tip de activitate, abandonarea aparentă a unui tip de activitate şi revenirea bruscă după un interval de timp, abandonarea unui tip de activitate înainte de finalizarea acestuia;

b). evitarea încetinirii ritmului: supraîncărcarea, supraîncărcarea prin exces de explicaţii, supraîncărcarea prin exces de amănunte, încetinirea ritmului prin utilizarea excesivă a materialului şi a echipamentelor aferente, fragmentarea inutilă a activităţii

2. *promovarea activităţilor în grup:*

a). managementul tipului de grup cu care se lucrează;

b). managementul responsabilităţilor la nivel de grup;
c). managementul atenţiei;
3. *evitarea saturaţiei (plictisului):*
a). prezentarea progresivă a materialului de studiu;
b). varietatea;
c). provocarea;
Prezentarea succesivă a activităţilor şi integrarea activităţilor instructive suplimentare:
4. coordonarea recapitulării zilnice a materiei;
5. coordonarea recapitulării prezentărilor/ lecţiilor propriu-zise;
6. coordonarea lucrului individual în clasă:
a). prezentarea sarcinilor de lucru;
b). monitorizarea performanţei;
c). selectarea sarcinilor de lucru;
d). evaluarea;
7. coordonarea temelor pentru acasă;
8. coordonarea discuţiilor în clasă;
9. coordonarea proiectelor şi a învăţării prin problematizare.
Abordarea de către profesor a problemelor colaterale disciplinei procesului instructiv:
10. angajarea în activităţi nesolicitate de sarcina de lucru;
11. vorbitul fără permisiunea profesorului (în timpul procesului de predare);
12. vorbitul fără permisiunea profesorului (pe parcursul întregii ore);
13. refuzul de a ridica mâna înainte de a vorbi;
14. incapacitatea de a asculta discursul profesorului şi refuzul de a îndeplini indicaţiile verbale ale acestuia;
15. prezentarea cu întârziere sau incompletă a temelor şi sarcinilor de lucru;
16. întârzierea la ore şi absenteismul;
17. lipsa (refuzul) motivaţiei/ inactivitatea;
18. frauda (copiere, etc.);
19. teama faţă de formele de testare.

2. Managementul problemelor disciplinare

Managementul problemelor disciplinare se referă la tehnicile necesare rezolvării problemelor de disciplină a clasei. (Froyen & Iverson, 1999).

Cercetările demonstrează că incidenţa ridicată a problemelor disciplinare în clasă are un impact semnificativ asupra eficienţei predării şi învăţării. Astfel, s-a demonstrat că profesorii care se confruntă cu asemenea probleme nu pot planifica activităţi educaţionale adecvate. De asemenea, aceştia tind să neglijeze varietatea modalităţilor de organizare a conţinutului şi solicită foarte rar elevii în discutarea şi evaluarea materialelor de învăţare. În plus, comprehensiunea temelor studiate nu este monitorizată cu consecvenţă.

S-a demonstrat că deprinderile consecvente de management şi organizare reduc numărul problemelor disciplinare.

Având în vedere aceste date, se poate afirma că managementul conţinuturilor "nu se referă la deprinderile de a preda o disciplină specifică, ci mai degrabă la acele deprinderi aplicabile tuturor disciplinelor şi activităţilor" (Froyen & Iverson, 1999,). Doyle a accentuat că managementul educaţional se caracterizează în principal prin asigurarea cooperării elevilor în timpul activităţilor de învăţare (citat de Froyen & Iverson, 1999).

Kounin (citat de Froyen & Iverson, 1999) afirmă că în centrul deprinderilor de management al clasei se află managementul activităţilor instrucţionale, corelarea şi integrarea activităţilor suplimentare şi rezolvarea problemelor specifice disciplinei.

Managementul problemelor disciplinare se fundamentează pe credinţele despre natura umană. Prin integrarea ideii diversităţii umane (şi a individualităţii, în acelaşi timp) în filosofia lor educaţională, profesorii pot îmbunătăţi managementul clasei.

Cercetătorii au demonstrat importanţa recompensării comportamentelor pozitive ale elevilor. Atunci când optează pentru un stil de management al clasei, profesorii ar trebui să folosească un stil asertiv de comunicare şi de comportament. În plus, ar trebui să conştientizeze în ce măsură îşi doresc să îi integreze pe elevi într-o anumită activitate de învăţare, în deplină concordanţă cu regulamentele impuse clasei şi şcolii.

În opinia lui Iverson şi Froyen (1999), managementul problemelor disciplinare este esenţial pentru crearea "unui demers de predare-învăţare ordonat, orientat spre rezolvarea sarcinilor", care să asigure elevilor mai multă independenţă şi autonomie în procesul de socializare.

Managementul eficient al problemelor disciplinare se referă şi la controlul profesorului asupra consecinţelor demersului didactic. Componentele unui plan de management al problemelor disciplinare sunt: recompensarea comportamentului responsabil, corectarea comportamentului iresponsabil şi inadecvat, ignorarea, controlul consecvent, mustrări verbale uşoare, întârzierea, aşezarea preferenţială în bănci, timp câştigat, timp pierdut, anunţarea părinţilor/supraveghetorilor, contracte scrise, stabilirea comportamentelor adecvate în afara clasei şi măsuri de recompensare. Toate aceste exemple pot fi identificate în exemplele de predare eficientă.

Lista comportamentelor observabile:

1. aprecierea simţului de răspundere;
2. corectarea comportamentului iresponsabil sau neadecvat;
3. ignorarea;
4. controlul proxemic;
5. admonestarea verbală blândă;
6. amânarea;
7. aşezarea diferenţiată a elevilor în clasă;
8. tehnica „timpului datorat";
9. eliminarea;
10. înştiinţarea părinţilor/supraveghetorilor;
11. angajamentul scris;
12. stabilirea regulilor de comportament în afara clasei;
13. măsurile coercitive.

3. Managementul relaţiilor interpersonale

Managementul relaţiilor interpersonale profesor-elev are ca obiect aptitudinile manageriale în domeniul relaţiilor interpersonale pe care profesorul/conducătorul de grup le exercită în raport cu elevii percepuţi ca grup. (Froyen & Iverson, 1999).

Lista comportamentelor observabile:

Problematizarea ca soluţie a problemelor disciplinare:

- implicarea profesorului în problemele elevului;
- capacitatea profesorului de a stăpâni comportamentul elevului la un moment dat;
- direcţionarea elevului către auotevaluarea comportamentului;
- ajutorul acordat elevului pentru planificarea schimbării comportamentului;
- obţinerea angajamentului de respectare a planului de schimbare a comportamentului;
- refuzul profesorului de a accepta scuze pentru eşecul planului de remediere a comportamentului;
- profesorul nu trebuie să pedepsească elevul pentru întreruperea planului.

Problematizarea de grup prin intermediul discuţiilor:

1. Tipuri de discuţii de grup:

întâlniri care au ca teme prietenia, cinstea, temerile, succesul, handicapurile, sentimentul de apartenenţă la grup, conformarea la un sistem de reguli

discuţii problematizante: relaţia programei de studiu cu situaţiile concrete din existenţa cotidiană, deşi subiectele abordate pot depăşi nivelul strict al şcolii

şedinţe de diagnoză educaţională, legate de programa de studiu şi de eficientizarea învăţării. Acestea au rolul de a promova parteneriatul dintre elevi şi profesori.

Metode:

Toate problemele care privesc clasa ca grup sau elevul ca individ sunt subiecte potrivite pentru discuţii menite să rezolve problemele existente, nu să învinovăţească sau să pedepsească. Profesorul nu trebuie să se erijeze în judecător.

Oricum, el poate evalua metodele aplicate la nivel de grup. Dispunerea în cerc în spaţiul destinat discuţiei este adecvată pentru aceste întâlniri de grup care nu trebuie să depăşească 30-40 minute.

Elevilor trebuie să li se ofere ocazia de a interveni în discuţie, însă grupul nu trebuie să întrerupă pe cel care vorbeşte pentru a corecta o idee sau a pune sub semnul întrebării o anume poziţie

Managementul relaţiilor interpersonale se focalizează asupra clasei ca microsistem social. Rolurile şi expectaţiile profesorilor şi elevilor construiesc un mediu de învăţare. Cu alte cuvinte, cultura şcolară a unei instituţii educaţionale este unică. Cu toate acestea, ea este influenţată de cultura comunităţii, în cadrul căreia funcţionează, ale cărei obiective educaţionale trebuie respectate. Trebuie să existe o legătură strânsă între şcoală şi comunitate, care să fie revizuită şi modificată constant în conformitate cu dinamica socială. Datorită diversificării instituţiilor educaţionale, elevii şi profesorii ar trebui să fie conştienţi de folosirea diversităţii umane în vederea consolidării grupului şcolar/social.

Şcolile de calitate sunt definite prin eficienţa cadrelor didactice şi rezultatele elevilor, în contextul existenţei unor relaţii interpersonale puternice. În acest sens, relaţiile profesor-elev sunt esenţiale pentru asigurarea unui climat şcolar pozitiv. Problemele de disciplină şcolară pot fi rezolvate fie individual (întâlniri profesor-elev), fie în grup (întâlniri de grup). Dacă încrederea reciprocă este mai puternică, elevii vor deveni indivizi responsabili mai devreme. În acest fel, „atât educatorii, cât şi elevii devin co-participanţi în procesul de predare-învăţare, încercând să obţină rezultate individuale şi colective cât mai bune" (Froyen & Iverson, 1999).

VIII. 2. PROFESORUL DE RELIGIE

După Învierea Sa din morți, Mântuitorul a trimis pe Sfinții Apostoli să propovăduiască evanghelia Sa : "*Drept aceea, mergând, învățați toate necazurile, botezându-le în numele Tatălui şi al Fiului şi al Sfântului Duh, învățându-le să păzească toate câte v-am poruncit vouă, şi iată Eu cu voi sunt în toate zilele, până la sfârşitul veacului* " (Mt.28,19-20). Acest testament l-au primit şi urmaşii lor până în zilele noastre. Astfel trebuie să înțeleagă şi profesorul de religie misiunea sa: a fost chemat de Dumnezeu printr-o chemare lăuntrică şi a fost trimis să învețe pe alții cuvântul lui Dumnezeu. În aceasta slujire, el nu este singur: Dumnezeu i-a promis că-l însoțește şi-l ajută în toate zilele, aşa cum au promis şi Sfinții Apostoli.

Prin urmare, pentru buna reuşită a educației religioase este nevoie ca profesorul de religie, factorul cel mai important al acesteia, să corespundă anumitor cerințe. Fără profesori adevarați, nici cea mai bună organizare a învățământului, nici cele mai potrivite metode şi mijloace nu au nici o valoare.

Datorită faptului că profesorul este cel care influențează decisiv educația elevilor, acesta trebuie să aibă o personalitate deosebită. Un educator adevarat poate fi numai acela care se implică în viața socială, fiind stăpânit de o mare iubire pentru Dumnezeu şi pentru oameni.

Pentru un bun educator se cer anumite calități spirituale :

a). **Vocația**

Vocația este o simțire lăuntrică, dăruită omului de Dumnezeu. Educatorul cu vocație este cel care manifestă încredere şi iubire față de Dumnezeu în primul rând şi apoi față de elevi. El este preocupat de dezvoltarea personalității acestora şi are conştiința importanței misiunii lui şi a faptului că este trimisul lui Dumnezeu în fața elevilor, pentru a le preda învățătura revelată de Fiul Său înomenit;

b). **Dragostea**

Profesorul de religie are datoria să prețuiască şi să iubească pe elevi, aşa cum Mântuitorul a iubit copiii. Virtutea cea mai înaltă care trebuie să împodobească sufletul profesorului de religie este iubirea copiilor şi înțelegerea copilăriei, deoarece "a educa înseamnă a iubi".

Iubirea îl face pe profesor să asculte orice dorință bună a copiilor, să înțeleagă căderile lor pentru a le înlătura. Iubirea față de elevi nu se manifestă numai la şcoală, la biserică sau pe stradă, ci şi în "cămara de rugăciune " a profesorului.

c). **Smerenia**

Aceasta îl face pe profesor să-şi recunoască limitele şi-l fereşte să cadă în extremele subestimării sau supraestimării puterilor proprii. Profesorul de religie trebuie să fie un om al smereniei, raportându-se mereu la idealul suprem, Mântuitorul Iisus Hristos.

d). **Răbdarea**

A face educaţie înseamnă a avea răbdare. Rezultatele muncii unui profesor nu se văd imediat decât într-o foarte mică măsură. Educaţia trebuie făcută cu răbdare şi temeinic, rezultatele reale sunt cele care se constată în timp.

e). **Blândeţea**

Blândeţea ajută pe profesor să câştige încrederea elevilor, fără de care nu este posibilă educaţia. "*În religie găsim cele mai luminoase şi mai blânde livezi spirituale, dumbrăvi pure de binefăcătoare răcoare, flori de vis, dar tot în ea găsim şi prezenţa implacabilă a meridianelor normative. Pentru aceste motive am întrebuinţat expresia dual㠓blândeţe severă", pe care am dorit-o alta călăuza pentru spiritualizarea sentimentului religios. E desigur, greu sa fii sever fără a fi rău, să fii serios fără a fi arid şi e greu să fii blajin fără a fi pueril şi fără linie. Dar cine a spus ca educaţia este o intreprindere uşoara?"*[77]

f). **Profesionalismul**

Profesorul de religie are nevoie să posede aptitudinea şi posibilitatea de a transmite elevilor bunuri spirituale şi să influenţeze educativ sufletelor lor. Educatorul profesionist trebuie să aibă anumite calităţi :

- să fie un bun psiholog;
- să aibă tact pedagogic. Acesta se dezvoltă prin educaţie şi autoeducaţie şi se corelează cu personalitatea educatorului. Cunoştintele pedagogice au importanţă pentru personalitatea profesorului dar, singure, nu pot face un educator autentic ;
- să cunoască Sfânta Scriptură , Sfânta Tradiţie şi cultura profană;
- să stăpânească metodele de educaţie şi modalitatea de utilizare a acestora ;
- să-şi formeze o cultură generală care să-l ajute în interdisciplinalitate şi în utilizarea mijloacelor de învăţământ ;
- să aibă capacitatea de autoevaluare a activităţii sale ;

g). **Sinceritatea**

Prin sinceritate, profesorul de religie cucereşte încrederea elevilor. El trebuie să-şi păstreze "curăţia inimii" pentru a putea proteja sufletul curat al elevilor;

h). Bunătatea

Bunătatea este iubirea manifestată prin atitudinea profesorului faţă de elevi şi exclude răzbunarea, nervozitatea, mânia, sentimentele josnice etc. ;

i). **Evlavia**

Este expresia credinţei mărturisite de către profesor prin viaţa sa. Astfel, profesorul face dovada că activitatea sa este spirituală, duhovnicească, având o putere educativă foarte mare, pentru că din evlavia profesorului se dezvoltă şi evlavia elevilor ;

[77] Băncilă, V.,1996, *Iniţierea religioasă a copilului* ,ed. Anastasia, Bucureşti, p. 82.

j). **Umorul**

Simțul umorului este un mod de existență care trădează un perfect echilibru sufletesc. Condițiile umorului adevărat sunt: căldura interioară și o avansată cultivare a sufletului. Prin umor, profesorul își păstrează superioritatea asupra tragicului existenței și are un scut de apărare împotriva celor care caută micșorarea bucuriei educative. Având umor, profesorul câștigă elevii și le trezește dragostea de muncă și viață, atâta timp cât umorul său nu îi afectează autoritatea. Dar nu orice umor este benefic, ci numai râsul "optimist, încurajator, generos, o veselie binevoitoare care să lase să se întrevadă o reciprocitate favorabilă. Nu un râs ascuțit, maliții os, menit să pună în lumină defectele și inferioritatea celuilalt. Profesorul nu trebuie să râdă de elevi pentru ca cei din jur să se bucure cu răutate." [78]

k). Optimismul

Un profesor optimist insuflă cuvinte "cu putere multă" atât de necesare elevilor care nu au înca convingeri religioase puternice. Optimismul îl ajuta pe profesor să scoată în evidență calitățile elevilor, partea bună a lucrurilor și faptul ca , uneori, planurile noastre nu coincid cu planurile lui Dumnezeu pentru fiecare dintre noi.

Profesorul de religie este un model pentru elevii săi. Mai mult sau mai puțin evident, elevii, care la vârsta lor sunt în căutarea unui model de viață, evaluează comportamentul și atitudinea profesorului de religie. Puterea exemplului este mare deoarece exemplul acționează direct asupra vieții elevului. Nimic nu poate fi mai dăunător pentru sufletul elevilor decât un profesor de religie care nu face ceea ce îi îndeamnă pe elevi să facă. Educatorul creștin trebuie să urmeze modelul Mântuitorului care nu a venit să facă teorii filozofice, ci a venit să raspundă cu viața Sa, la marea întrebare ce framânta omul: mantuirea. Hristos nu a raspuns printr-o formulă teoretică, ci a realizat mântuirea prin Întrupare, Naștere, Patimi, Înviere și Înălțare la ceruri. Sfantul Apostol Pavel, următor al Domului, îndeamnă în acest sens: " *Cele ce ați invățat și ați primit și ați auzit și ați văzut la mine, acestea să le faceți, și Dumnezeul păcii va fi cu voi* " (Fil. 4.9).

[78] V. Prelici,1997, *A educa inseamna a iubi,* EDP, București, p.210.

ANEXE

1. EXEMPLU DE PLANIFICARE CALENDARISTICĂ ANUALĂ

Conform programei şcolare aprobată prin O.M. nr. 5097/09.09.2009

An şcolar: 2013/2014
Şcoala:
Clasa a VII a
Aria curriculară : Om - Societate
Disciplina: Religie – cultul ortodox
Număr de ore / săptămână: 1
Număr de săptămâni: 36
Profesor:

Nr crt	Unitatea de învățare	Obiective de referinţă	Conţinuturile învăţării	Nr. ore	Săptămâna	Perioada
SEMESTRUL I – 18 SĂPTĂMÂNI						
			• Lecţie intoductivă**	1	**S1**	
1.	**Credinţa creştină**	2.1;2.2;3.1;	• Dumnezeu Se descoperă oamenilor. Revelaţia divină	1	**S2**	
		2.1;2.2;3.1	• Sfânta Scriptură şi Sfânta Tradiţie	1	**S3**	
		1.1;3.1	• Crearea lumii	2	**S4-S5**	
		1.1;3.1	• Purtarea de grijă a lui Dumnezeu faţă de lume	1	**S6**	

		1.1; 2.1;2.2	*Postul în viaţa creştinului**	1	**S7**	
		1.1; 2.1;2.2;3.1	Recapitulare, sistematizare	1	**S8**	
		1.1; 2.1;2.2;3.1	• Evaluarea unităţii de învăţare	1	**S9**	
2.	**Iisus Hristos – Învăţător şi Mântuitor**	1.2;4.2;5.1	• Puterea credinţei şi a prieteniei - Vindecarea slăbănogului din Capernaum	1	**S10**	
		1.2;4.2;5.1	• Hristos Lumina lumii: Vindecarea orbului din naştere	1	**S11**	
		1.2;4.2;5.1	• Atotputernicia lui Dumnezeu - Învierea lui Lazăr	1	**S12**	
3.	**Marile sărbători creştine**		• *Naşterea Domnului – Crăciunul**	1	**S13**	
			• *Colinde – lauda Naşterii Mântuitorului**	1	**S14**	
VACANŢA DE IARNĂ						
		1.2;4.2;5.1	• Căinţă şi iertare - Pilda Fiului Risipitor	1	**S15**	
4.	**Iisus Hristos – Învăţător şi Mântuitor**	1.2;4.2;5.1	• Bogăţia darurilor lui Dumnezeu - Pilda talanţilor	1	**S16**	
		1.2;4.2;5.1	• Recapitulare. Sistematizare	1	**S17**	
		1.1;1.2;2.1;2.2 2.;3.1;4.2;5.1	• Evaluare semestrială	1	**S18**	
VACANŢA INTERSEMESTRIALĂ						
SEMESTRUL AL II LEA – 18 SĂPTĂMÂNI						
5.	**Exprimarea Învăţăturii**	2.1;3.2	• Rugăciunea în viaţa creştinului	1	**S19**	
			• Sfânta Liturghie - întâlnire cu Hristos	2	**S20-S21**	
			• Recapitulare. Sistematizare	1	**S22**	

	creştine		• Evaluarea unităţii de învăţare	1	**S23**	
6.	**Marile sărbători creştine**	2.1; 3.2	• *Să petrecem perioada Postului Mare cu rugăciunea Sf. Efrem Sirul – pregătire duhovnicească pentru Sfintele Paşti**	1	**S24**	
			• *Săptămâna Patimilor**	1	**S25**	
			• *Învierea Domnului**	1	**S26**	
SĂPTĂMÂNA „ȘCOALA ALTFEL” – S27						
VACANŢA DE PRIMĂVARĂ						
7.	**Trăirea învăţăturii creştine**	1.2;2.1;4.1	• Legea cea nouă – Fericirile	1	**S28**	
			• Faptele bune - roade ale virtuţilor	1	**S29**	
			• Faptele rele - încălcări ale voii lui Dumnez	1	**S30**	
			• Recapitulare, sistematizare, evaluare	1	**S31**	
8.	**Spiritualitate şi viaţă creştină**	4.2;5.1	• *Modele de viaţă creştină**	1	**S32**	
		4.2;5.1	• Sf. Trei Ierarhi – modele ale iubirii faţă de semeni	1	**S33**	
		1.2;4.2;5.1	• Iubirea prin fapte: ajutorarea celor aflaţi în suferinţă	1	**S34**	
		1.2;4.2;5.1	• Recapitulare, sistematizare şi evaluare final	1	**S35**	
			• Cu Hristos pe cărările Vacanţei! Lecturi moral-religioase	1	**S36**	

Notă

- * Din orele aflate la dispoziţia profesorului
- ** În această oră se poate aplica Testul de evaluare iniţială, respectiv Testul de evaluare finală

COMPETENȚE GENERALE/ COMPETENȚE SPECIFICE clasa a VII a
1. CUNOAŞTEREA ŞI IUBIREA LUI DUMNEZEU CA FUNDAMENT AL MÂNTUIRII ŞI DEVĂVÂRŞIRII OMULUI **ompetenţe specifice:** 1.1 Argumentarea faptului că Dumnezeu este Creator și Proniator al lumii 1.2 Recunoașterea iubirii lui Dumnezeu pentru oameni în minunile și învățăturile Sale.
2. UTILIZAREA ADECVATĂ A LIMBAJULUI DIN SFERA VALORILOR RELIGIOASE ÎN DIFERITE CONTEXTE DE COMUNICARE **Competenţe specifice:** 2.1 Utilizarea corectă a termenilor religioși învăţaţi în contexte lingvistice noi. 2.2 Elaborarea de scurte texte
3. MANIFESTAREA VALORILOR ŞI CUNOŞTINŢELOR RELIGIOASE ÎN PROPRIILE ATITUDIN ŞI COMPORTAMENTE **Competenţe specifice:** 3.1 Prezentarea structurii și a importanţei Sfintei Scripturi. 3.2 Explicarea rolului și a importanţei participării conștiente și active a credincioșilor la rugăciunile Bisericii.
4. COOPERAREA CU CEILALŢI ÎN REZOLVAREA UNOR PROBLEME TEORETICE ŞI PRACTICE ÎN CADRUL DIFERITELOR GRUPURI **Competenţe specifice:** 4.1 Explicarea modului de aplicare în viaţa personală a învăţăturilor cuprinse în Fericiri. 4.2 Argumentarea importanţa participării active la viaţa comunităţii
5. APLICAREA ÎNVĂŢĂRII DE CREDINŢĂ ÎN VIAŢA PERSONALĂ ŞI A COMUNITĂŢII **Competenţe specifice:** 5.1. Participarea activă la acțiuni civice alături de persoane care au alte credințe sau convingeri religioase.

2. PLANIFICARE SEMESTRIALĂ PE UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

An şcolar: 2013/2014
Şcoala:
Clasa a VIII a
Aria curriculară : Om - Societate
Disciplina: Religie – cultul ortodox
Număr de ore / săptămână: 1
Număr de săptămâni: 14
Profesor:

I. Unitatea de învăţare: CREDINŢA CREŞTINĂ: 4+2 ore

Detalieri de conţinut	C.S.	Activităţi de învăţare	Nr. ore	Perioada	Resurse (procedurale şi materiale)	Evaluare (instru-mente)
1. Crezul – sinteza învăţăturii de credinţă	1.1;	- exerciţii de interpretare a versetelor biblice referitoare la Sfânta Treime; - exerciţii de lectură explicativă a Crezului;	1h	**S2**	- conversaţia, - explicaţia,	- activitate frontală
2. Învăţătura despre Sfânta Treime în Crez	1.2;	- exerciţii de identificare în Crez a articolelor referitoare la Sfânta Treime; - explicarea articolelor din Crez referitoare la Persoanele Sfintei Treimi;	1h	**S3**	- lectura explicativă, - exerciţiul, - problematizarea, - observarea dirijată.	- activitate individuală şi pe grupe;
3. Comuniunea		- prezentarea unor momente ale *Arătării Sfintei*	1h	**S4**		

oamenilor cu Dumnezeu în Biserică **4. Credinţa în înviere şi viaţa veşnică** **5. Recapitulare şi sistematizare pentru unitatea de învăţare „Credinţa creştină”** **6. Evaluare pentru unitatea de învăţare „Credinţa creştină”**	2.1; 4.1;	*Treimi*. - lecturarea şi explicarea textului biblic privitor la viaţa veşnică; - discuţii pe tema nemuririi sufletului şi a comuniunii cu cei adormiţi; - argumentare biblică; - exerciţii de selectare a sensului corect al termenilor şi de utilizare a lor în contexte diferite; - utilizarea dicţionarelor; - realizarea unui eseu pe tema vieţii veşnice; - vizionarea unor filme documentare;	1h 1h 1h	**S5** **S6** **S7**	- texte suport (selectate din Sf. Scriptură, Teologia Dogmatică* - imagini (foto, CD) cu diverse aspecte ale vieţii veşnice; - fişe de lucru;	- observare sistematică proba orală - eseu;

II. Unitatea de învăţare: TRĂIREA ÎNVĂŢĂTURII CREŞTINE: 4+1 ore

Detalieri de conţinut	C.S.	Activităţi de învăţare	Nr. ore	Perioada	Resurse (procedurale şi materiale)	Evaluare (instru-mente)
1. Pilda viţei şi a mlădiţei – viaţa în Hristos **2. Pilda**	1.2;	- explicarea şi utilizarea în contexte diferite a cuvântului pildă; - lecturarea expresivă a textului pildei; - exerciţii de dialog pe tema pildelor rostite de Mântuitorul Iisus Hristos; - identificarea simbolurilor din fiecare pildă şi	1h 1h	**S10** **S11**	- lectura, - explicaţia,	- activitate frontală,

semănătorului - primire şi împlinire a cuvântului lui Dumnezeu **3. Pilda neghinei – îndelunga răbdare şi dreptatea lui Dumnezeu** **4. Recapitulare şi sistematizare pentru unitatea de învăţare „Trăirea învăţăturii creştine”** **5. Evaluare pentru unitatea de învăţare „Trăirea învăţăturii creştine”**	2.1; 3.3; 4.2;	a semificaţiei acestora; - prezentarea unor modalităţi concrete de împlinire a învăţăturilor din fiecare pildă; - povestirea unor situaţii concrete din viaţa personală , asemănătoare cu cele sugerate de Mântuitorul Hristos prin pilde; - exerciţii de autoevaluare a comportamentului moral-religios; - exerciţii de dialog pe tema mesajelor din pildele studiate şi raportarea lor la viaţa personală; - realizarea de eseuri cu subiect religios;	1h 1h 1h	**S12** **S16** **S17**	- expunerea, conversaţia, - dezbaterea, exerciţiul, - observarea dirijată; - texte – suport (selectate din Sfânta Scriptură); - Sfânta Scriptură - fişe de lucru	- activitate individuală şi pe grupe; - probă orală;

III. Unitatea de învăţare: ORE LA DISPOZIŢIA PROFESORULUI: 7 ore

Detalieri de conţinut	C.S.	Activităţi de învăţare	Nr. ore	Perioada	Resurse (procedurale şi materiale)	Evaluare (instru-mente)
1. Lecţie introductivă*	1.1;	- exerciţii de dialog pe o temă dată; - exerciţiu de povestire a unor texte biblice; - dialog pe baza unui text religios;	1h	**S1**	- Sfânta Scriptură;	- activitate frontală,
2. Despre Pildele Mântuitorului - generalităţi*	1.2;	- alcătuirea de rezumate ale textelor religioase; - completare de enunţuri lacunare, rebusuri; - redactarea de scurte eseuri după un plan dat şi cu utilizarea termenilor învăţaţi	1h	**S8**		
3. Postul în viaţa creştinului*		- exerciţii de selectare a simbolurilor şi a semnificaţiei pildelor Mântuitorului din tex-tele biblice;	1h	**S9**	- exerciţiul; - expunerea;	- activitate individuală
4. Naşterea Domnului în poezia creştină românească*	3.3;	- discutarea mesajelor pildelor şi raportarea acestora la viaţa personală; - utilizarea calculatorului şi a altor mijloace audio-vizuale pentru ilustrarea unor teme,	1h	**S13**	- dramatizarea;	
5. Naşterea Domnului – reprezentări iconografice şi artistice*	4.1;	pentru căutarea de informaţii sau pentru documentarea pe o temă dată. - jocul de rol: dramatizarea unor pilde; - discutarea în grup a unor norme de comportament religios-moral;	1h	**S14**	-observarea dirijată;	- activitate pe grupe;
6. Lecturi morale cu tâlc pentru unitatea de învăţare „Trăirea	4.2;	- descrierea şi compararea tipurilor de atitudini religios-morale; - observarea şi explicarea icoanei Naşterii	1h	**S15**		

învăţăturii creştine” **7. Recapitulare sem I***	5.1;	Domnului; - identificarea sărbătorii Naşterii Domnului după icoană; - lecturarea şi explicarea textului biblic privitor la Naşterea Domnului; - realizarea unui eseu pe tema „Naşterii Domnului”; - utilizarea dicţionarelor. - exerciţiu de rugăciune în comun;	1h	**S18**	- planşe şi imagini adecvate temei studiate;	- probă orală;

COMPETENŢE GENERALE/ COMPETENŢE SPECIFICE clasa a VIII a
1. CUNOAŞTEREA ŞI IUBIREA LUI DUMNEZEU CA FUNDAMENT AL MÂNTUIRII ŞI DEVĂVÂRŞIRII OMULUI **Competenţe specifice:** 1.1 Cunoașterea învățăturilor de credință cuprinse în Crez 1.2 Argumentarea importanţei iubirii de Dumnezeu şi de aproapele pentru dobândirea mântuirii
2. UTILIZAREA ADECVATĂ A LIMBAJULUI DIN SFERA VALORILOR RELIGIOASE ÎN DIFERITE CONTEXTE DE COMUNICARE **Competenţe specifice:** 2.1 Utilizarea în diferite contexte a expresiilor şi a noţiunilor religioase nou învăţate, realizând corelaţii interdisciplinare (istorie, literatură, muzică, geografie, artă)
3. MANIFESTAREA VALORILOR ŞI CUNOŞTINŢELOR RELIGIOASE ÎN PROPRIILE ATITUDINI ŞI COMPORTAMENTE **Competenţe specifice:** 3.1 Prezentarea formelor de artă religioasă existente în Biserica Ortodoxă 3.2.Explicarea importanţei întemeierii mitropoliilor şi a Patriarhiei Române pentru păstrarea fiinţei şi unităţii naţionale 3.3 Explicarea mesajului pildelor Mântuitorului
4. COOPERAREA CU CEILALŢI ÎN REZOLVAREA UNOR PROBLEME TEORETICE ŞI PRACTICE ÎN CADRUL DIFERITEI GRUPURI **Competenţe specifice:** 4.1 Argumentarea importanţei conlucrarii omului cu Dumnezeu în vederea mântuirii 4.2 Exprimarea atitudinilor moral-creştine în diferite împrejurări ale vieţii
5. APLICAREA ÎNVĂŢĂRII DE CREDINŢĂ ÎN VIAŢA PERSONALĂ ŞI A COMUNITĂŢII **Competenţe specifice:** 5.1. Participarea activă la acţiuni civice alături de persoane care au alte credinţe sau convingeri religioase.

3. EXEMPLE DE PROIECTE DIDACTICE PE TIPURI DE LECȚII

3.1 LECȚIA DE COMUNICARE – ÎNSUȘIRE A UNOR NOI CUNOȘTINȚE

Data:
Profesor:
Unitatea de învăţământ:
Clasa: a V-a
Disciplina: Religie - Cultul Ortodox
Unitatea de învăţare: Spiritualitate şi viaţă creştină
Subiectul lecţiei: ***Creştinul acasă şi în biserică***
Tipul lecţiei: comunicare/însuşire de noi cunoştinţe
Scopul lecţiei: însuşirea unor cunoştinţe despre modul cum trebuie să se comporte creştinul acasă şi în biserică, în vederea consolidării comportamentului moral-religios

Competenţe generale (CG):
CG2: Utilizarea adecvată a limbajului din sfera valorilor religioase în diferite contexte de comunicare;
CG4: Cooperarea cu ceilalţi în rezolvarea unor probleme teoretice şi practice în cadrul diferitelor grupuri;
CG5: Aplicarea învăţăturii de credinţă în viaţa personală şi a comunităţii.

Competenţe specifice:
2.1 Utilizarea în diferite contexte a expresiilor şi a noţiunilor religioase nou învăţate, realizând corelaţii interdisciplinare (istorie, literatură, muzică, geografie, artă)
4.2 Aplicarea învăţăturilor creştine cu privire la relaţiile dintre semeni şi cu natura înconjurătoare;
5.1 Aplicarea modelului de comportament al Samarineanului milostiv în relaţiile cu persoanele de alte credinţe şi convingeri;
5.2 Manifestarea respectului faţă de toţi semenii, atât în comunicarea directă, cât şi în spaţiul virtual.

Competenţe derivate (operaţionale)
Competenţe derivate cognitive:
C1: să explice legătura strânsă existentă între familie şi biserică;
C2: să precizeze datoriile pe care creştinul le are acasă şi în biserică;
C3: să definească următorii termeni: „*moral*”, „*ofrandă*”, „*evlavie*”, „*cult*”, „*iubire*”;
C4: să exemplifice comportamente moral-religioase în diferite situaţii din viaţă;
Competenţe derivate comportamentale:
C5: să se integreze în activităţile propuse.
Competenţă afectivă (CA): dezvoltarea interesului şi a dorinţei de a participa la orele de religie şi de a se comporta frumos, manifestând respect şi înţelegere faţă de toţi semenii.

Strategia didactică
1. **Metode şi procedee**: lectura expresivă, conversaţia, conversaţia euristică, observarea dirijată, explicaţia, exerciţiul, argumentarea, problematizarea.
2. **Mijloace de învăţământ**: planşe, fişe de lucru, icoana din clasă, caietul special pentru elevi.
3. **Forme de organizare a activităţii elevilor**: activitate frontală şi activitate individuală.
Resurse
1. Oficiale: - Programa şcolară pentru disciplina Religie – Cultul Ortodox, clasa a V-a;
- Planificarea calendaristică orientativă, clasa a V-a;
- Proiectarea unităţii de învăţare: *Spiritualitate şi viaţă creştină.*
2. Temporale: - număr de lecţii : 1
- durata : 50'
3. Bibliografice: 1. *Biblia sau Sfânta Scriptură*, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 2001;
2. Cucoş, C., 1999, *Educaţia religioasă*, Editura Polirom, Iaşi;
3. Cucoş, C. (coordonator), 1998, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi;
4. Muha, Camelia, , 2009, *Religie creştin-ortodoxă,* Caiet pentru elevi: clasa a V-a, Editura „Sf. Mina", Iaşi;
5. Şebu, S., Opriş, M., Opriş, D. , 2000, *Metodica predării religiei,* Editura „Reîntregirea", Alba Iulia.

Scenariul didactic

Nr. crt.	Etapele lecţiei	Competențe	Timp (min.)	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Metode şi procedee	Mijloace de învăţă-mânt	Forme de organizare	Evaluare
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	**Momentul organizatoric**		2'	• Salutul: „*Hristos a înviat!*” • Rugăciunea – se cântă troparul Învierii • Notarea absenţelor • Pregătirea pentru începerea lecţiei	• Salutul: „*Hristos a înviat!*” • Rugăciunea - troparul Învierii • Pregătirea pentru începerea lecţiei		icoana din clasă		
2.	**Pregătirea elevilor pentru receptarea noilor cunoştinţe**		2'	• Se cere elevilor să enumere punctele temei pe care au avut-o de „*rezolvat*” în vacanţa de Sfintele Paşti.	• Elevii răspund: „- *Să ţinem post, să mergem la sfintele slujbe ale Bisericii, să ne spovedim, să ne împărtăşim, să-i ajutăm şi să-i bucurăm pe părinţi!*”	Conver-saţia		Activitate frontală	Apre-cieri verbale
3.	**Anunţarea titlului şi a competenţelor lecţiei**		2'	• Se anunţă şi se scriu pe tablă data şi titlul lecţiei: ***Creştinul acasă şi în biserică***. • Se precizează competenţele lecţiei.	• Elevii notează data şi titlul lecţiei în caiete. • Elevii ascultă explicaţiile profesorului.	Explica-ţia		Activitate frontală	

4.	**Comunicarea/ însuşirea noilor cunoştinţe**	C1 C2	24'	• Profesorul adresează elevilor o serie de întrebări pentru a-i conduce spre înţelegerea strânsei legături existente între familie şi biserică; în acelaşi timp, realizează, pe tablă, schema lecţiei, completând-o pe parcursul orei. „- *Ce este familia?*” „- *Cum se întemeiază familia creştină?*” „- *Unde se săvârşeşte Sfânta Taină a Nunţii?*” **Precizare**: Familia creştină, întrucât membrii ei Îl cinstesc pe Dumnezeu, se mai numeşte şi „*Biserica cea mică*” sau „*Biserica de acasă*” (Sfântul Ioan Gură de Aur). • Se adresează elevilor următoarele întrebări: „- *Ce este biserica?*” „- *De ce trebuie să mergem la biserică?*”	• Elevii răspund la solicitările profesorului: „- ... *un grup de oameni: părinţi, copii.*” „- ... *prin Sfânta Taină a Nunţii.*” „- ... *în biserică.*” • Elevii răspund: „- ... *Casa lui Dumnezeu, lăcaş de cult.*” „- ... *marea familie creştină (comunitate creştină).*” „- ... *pentru a ne ruga împreună lui Dumnezeu, pentru a ne spovedi, împărtăşi,* ***pentru a ne mântui*** *etc.*” „- ... *să se respecte, să se ajute reciproc pentru a se mântui etc.*” „- ... *să-i crească în Hristos etc.*” „- *Educaţia primită de copil în familie devine* ***lege*** *pentru adultul*	Conver-saţia euristică Argumen-tarea Conver-saţia •		Activitate frontală Activitate frontală Activitate frontală Activitate frontală	Apre-cieri verbale Apre-cieri verbale Apre-cieri verbale

		C3		„- *Ce datorii au membrii familiei unii faţă de ceilalţi?*” „- *Ce datorii au părinţii faţă de copii?*” • Profesorul cere elevilor să argumenteze importanţa „*celor şapte ani de acasă*”. • Profesorul citeşte expresiv lectura „*Părinţi*” (**Anexă**). • Se adresează elevilor următoarea întrebare: „- *Ce învăţătură se desprinde din această lectură?*” • Profesorul adresează elevilor următoarea întrebare, arătându-le planşa „*Cinsteşte pe tatăl tău şi pe mama ta!*” (dintre planşele despre Decalog). „- *Ce datorii au copiii faţă de părinţi?*” • Se cere elevilor să citească poruncile bisericeşti pentru a înţelege care sunt datoriile creştinului faţă de Biserică. **Concluzie**: La baza relaţiilor dintre	*de mâine*.” • Elevii ascultă cu atenţie. • Elevii dau diverse răspunsuri: „- *Pe părinţi nimeni şi nimic nu-i poate înlocui!*” etc. • Elevii răspund, privind planşa. „- ... *să-i respecte, să-i asculte, să înveţe bine la şcoală, să-i ajute, să se roage pentru ei, să-i bucure etc.*” • Elevii citesc **poruncile bisericeşti** din caietul special. • Elevii ascultă cu atenţie şi notează în caiete definiţia iubirii dată de către Sfântul Ioan Gură de Aur. • Elevii ascultă explicaţiile profesorului şi notează în caiete.	Argumen-tarea Lectura expresivă Conver-saţia Observar ea dirijată Conversa ţia Lectura Explica-ţia •	Planşă Caietul special pentru elevi	Activitate frontală Activitate frontală Activitate frontală Activitate frontală Activitate frontală Activitate frontală	Apreci eri verbale Apre-cieri verbale

				membrii unei familii şi, în general, dintre toţi oamenii trebuie să se afle iubirea. „**Dragostea este bucuria de a face altora bucurii**.” (Sfântul Ioan Gură de Aur) • Pe parcursul desfăşurării orei, profesorul explică elevilor termenii noi: „*cult*”, „*moral*”, „*ofrandă*”, „*evlavie*” şi-i notează pe tablă.		Explica-ţia			
5.	**Fixarea şi sistematizarea cunoştinţelor**	C4	6'	• Profesorul notează pe tablă cuvântul „*IUBIRE*”, pe verticală, şi explică elevilor sarcina de lucru: să completeze pe orizontală cu cuvinte care exprimă comportamente moral-religioase. (timp: 3’) • Profesorul verifică, prin sondaj, corectitudinea completării „*rebusului*”, intervenind cu explicaţii suplimentare acolo unde este cazul. • După expirarea timpului de lucru, profesorul ascultă câteva variante de răspuns.	• Elevii ascultă cu atenţie explicaţiile profesorului. • Elevii completează „*rebusul*”. • Elevii dau răspunsuri şi completează „*rebusul*” pe tablă.	Explica-ţia Exerciţiul Conver-saţia	Caietul elevului	Activitate frontală Activitate individu-ală Activitate frontală	Apreci eri verbale
6.	**Asocierea, generalizarea, aplicarea**	C5	8'	• Se adresează elevilor următoarele întrebări: „- *Cine este modelul de iubire pe care trebuie să-l urmăm?*”	• Elevii răspund: „- *Mântuitorul Iisus Hristos care şi-a dat viaţa pentru toţi oamenii.*”	Conver-saţia		Activitate frontală	Apreci eri verbale

				„- *Cunoaşteţi oameni care I-au urmat exemplul*?” „- *Ce învăţături puteţi formula din această lecţie?*” • Profesorul împarte elevilor câte o fişă de lucru (**Fişele 1 şi 2**).	„- *Sfinţii...”* „- *Să-i iubim pe părinţi şi pe toţi oamenii!*” „- *Să ne rugăm pentru familia noastră şi pentru toţi oamenii!*” • Elevii primesc fişa de lucru, rezolvă sarcina propusă (timp: 2’) şi prezintă soluţia găsită.	Problema-tizarea	• Fişa nr. 1 • Fişa nr. 2	Activitate individu-ală	Aprecieri verbale
7.	**Aprecierea activităţii elevilor**		2'	• Se fac aprecieri generale şi individuale privind implicarea elevilor în desfăşurarea lecţiei. • Se notează elevii care au participat la lecţie.	• Elevii ascultă cu atenţie aprecierile profesorului.		Catalo-gul clasei		
8.	**Precizarea şi explicarea temei pentru acasă**		2'	• Se anunţă, se explică şi se notează tema pe tablă: „*Alcătuiţi o rugăciune pentru toţi oamenii.*’’ • Se anunţă programul pentru ora viitoare de Religie – se va merge la biserică.	• Elevii ascultă cu atenţie şi notează tema în caiete.	Explica-ţia	Caietul elevului	Activitate individu-ală	
9.	**Încheierea activităţii**		2'	• Rugăciunea „*Tatăl nostru*” • Salutul: „*Hristos a înviat!*”	• Rugăciunea „*Tatăl nostru*” • Salutul: „*Hristos a înviat!*”		icoana din clasă	Activitate frontală	

3.2 LECȚIA DE RECAPITULARE ȘI SISTEMATIZARE A CUNOȘTINȚELOR

PROIECT DIDACTIC

Propunător:
Data:
Unitatea de învăţământ:
Clasa: a VI-a A
Disciplina: Religie Ortodoxă
Subiectul lecţiei: ***„ Sfintele Taine”***
Unitate de învățare: Credinţa creştină
Tipul lecţiei: de **recapitulare și sistematizare**
Scopul lecţiei: consolidarea cunoștințelor despre lucrările sfințitoare ale lui Dumnezeu în Biserică și dezvoltarea receptivității elevilor pentru primirea Sfintelor Taine
Competențe generale:
C.G.1. Cunoaşterea şi **iubirea lui Dumnezeu ca fundament al mântuirii** şi **desăvârşirii omului**
C.G.2. Utilizarea adecvată a limbajului din sfera valorilor religioase în diferite contexte de comunicare
C.G.3. Manifestarea valorilor şi **a cunoştinţelor religioase în propriile atitudini** şi **comportamente**
C.G.5. Aplicarea învăţăturii de credinţă în viaţa personală şi **a comunităţii**

Competențe specifice conținutului:
1.1 Explicarea rolului şi a importanţei Sfintelor Taine pentru mântuirea şi desăvârşirea creştinilor
2.1 Comentarea prin cuvinte proprii a unor texte din Sfânta Scriptură
2.2 Comunicarea clară şi corectă a conţinutului şi mesajului moral-religios din textele studiate
3.1 Cunoaşterea învăţăturilor de credinţă referitoare la Sfintele Taine
3.5 Identificarea şi selectarea informaţiei relevante pentru o temă dată, pe paginile web recomandate de profesorul de religie

Competențe derivate (obiective operaționale):
C1.- să definească noțiunea de Sfântă Taină,
C2.- să precizeze scopul săvârșirii Sfintelor Taine în Biserică și rolul acestora pentru mântuire,
C3.- să asocieze imaginea din timpul săvârșirii Sfintelor Taine cu denumirea Sfintelor Taine,

Strategia didactică

1. Metode şi procedee: conversaţia, explicaţia, demonstraţia cu substitute, explozia stelară, tehnica Lotus, cvintetul
2. Mijloace de învăţământ: planşe Sfintele Taine, marker, Flip-chart, Computerul, Internetul, fişa de lucru, textul biblic, Videoproiector.
3. Forme de organizare a activităţii elevilor: activitate frontală, activitate individuală şi pe grupe.

Resurse

1.Oficiale: Programa şcolară pentru disciplina Religie, clasa a VI a
Planificarea calendaristică orientativă, clasa a VI a
Programa şcolară pentru disciplina Religie, clasa a V a
Proiectarea unităţii de învăţare: ***Credinţa creştină***

2.Temporale: numărul de lecţii 1
durata 50 minute

3.Bibliografice:

1.*** ,,***Biblia"*** *sau ,,**Sfânta Scriptură",*** Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti, 1988.
2. Oprea, Crenguța-Lăcrimioara, ***„Strategii didactice interactive",*** Editura Didactică și pedagogică R.A., București, 2008.
3. Şebu, Pr. Prof. Univ. Dr. Sebastian; Opriş, Dorin; Opriş, Monica, ***„Metodica predării religiei",*** Editura „Reîntregirea", Alba lulia, 2000.
4. Cucoş, Constantin, ***„Psihopedagogie pentru examene de definitivare şi grade didactice****",* laşi, 1998.
5 .Muha, Camelia, ***„Caiet de religie creștin ortodoxă pentru clasa a V-a",*** Editura „Sf. Mina", Iaşi, 2007.
6. Muha, Camelia, ***„Caiet de religie creștin ortodoxă pentru clasa a VI-a",*** Editura „Sf. Mina", Iaşi, 2007.
7. Elena Mocanu,... ***„Ghid de proiectare didactică – Religie Creştin Ortodoxă – Clasele I-IV"*** , Editura „Sf. Mina", Iaşi, 2003.

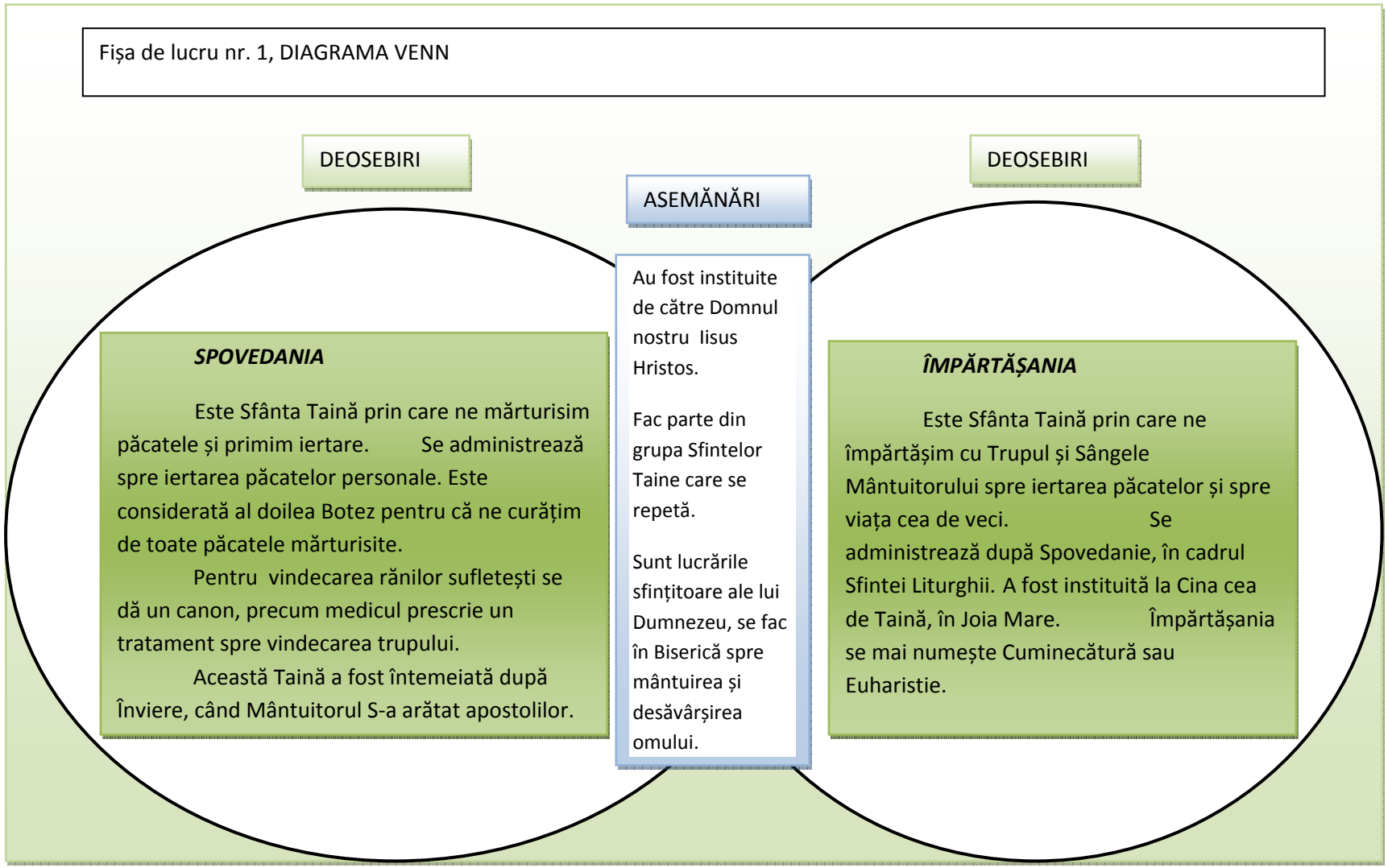
SCENARIUL DIDACTIC

Nr. crt.	Etapele lecţiei	Timp	Activitatea profesorului	Activitatea elevului
1	**2**	**3**	**4**	**5**
1.	***Momentul organizatoric***	2'	• Salutul ; • Rugăciunea; • Organizarea și pregătirea clasei – verificarea frecvenței; • Captarea atenției; • Anunțarea subiectului pentru tema respectivă; • Anunțarea obiectivelor urmărite; • Anunțarea modului de desfășurare a lecției;	• Salutul ; • Rugăciunea; • Pregătirea pentru începerea lecției;
2.	***Reactualizarea cunoștințelor***	20'	- Se reamintesc cunoștințele, referitoare la Sfintele Taine, dobândite de elevi în clasa a V-a și în clasa a VI-a prin metoda interactivă: Diagrama VENN. (Fișa de lucru nr. 1) - Profesorul face reactualizarea cunoștințelor prin metoda interactivă ***„Explozia stelară”.(Fișa de lucru nr. 2)*** - Înscrie pe hârtia de pe Flip-chart idea și întrebările: Cine?, Unde?, De ce?, Când?, Ce? - Formează 10 perechi. Fiecare pereche își va pune un nume. 5 perechi vor formula întrebările, iar celelalte 5 perechi vor elabora răspunsurile. Perechile: ***„Tandrețea”, „Ascultarea”, „Iubirea”, „Nădejdea”, „Evlavia”,*** vor formula, apoi vor înscrie pe	Elevii prezintă asemănările și deosebirile dintre Sfintele Taine. Elevii urmăresc și ascultă cu atenţie cerințele. Elevii lucrează în perechi. Formulează întrebări și răspunsuri. Perechea ***„Tandrețea”*** va determina perechea ***„Mărturisitorii credinței”*** să răspundă la întrebările ,,Cine...? Perechea ***„Ascultarea”*** va determina perechea ***„Altruiștii”*** să răspundă la întrebările ,,Unde...? Perechea ***„Iubirea”*** va determina perechea ***„Samarineanul milostiv”*** să răspundă la întrebările ,,De

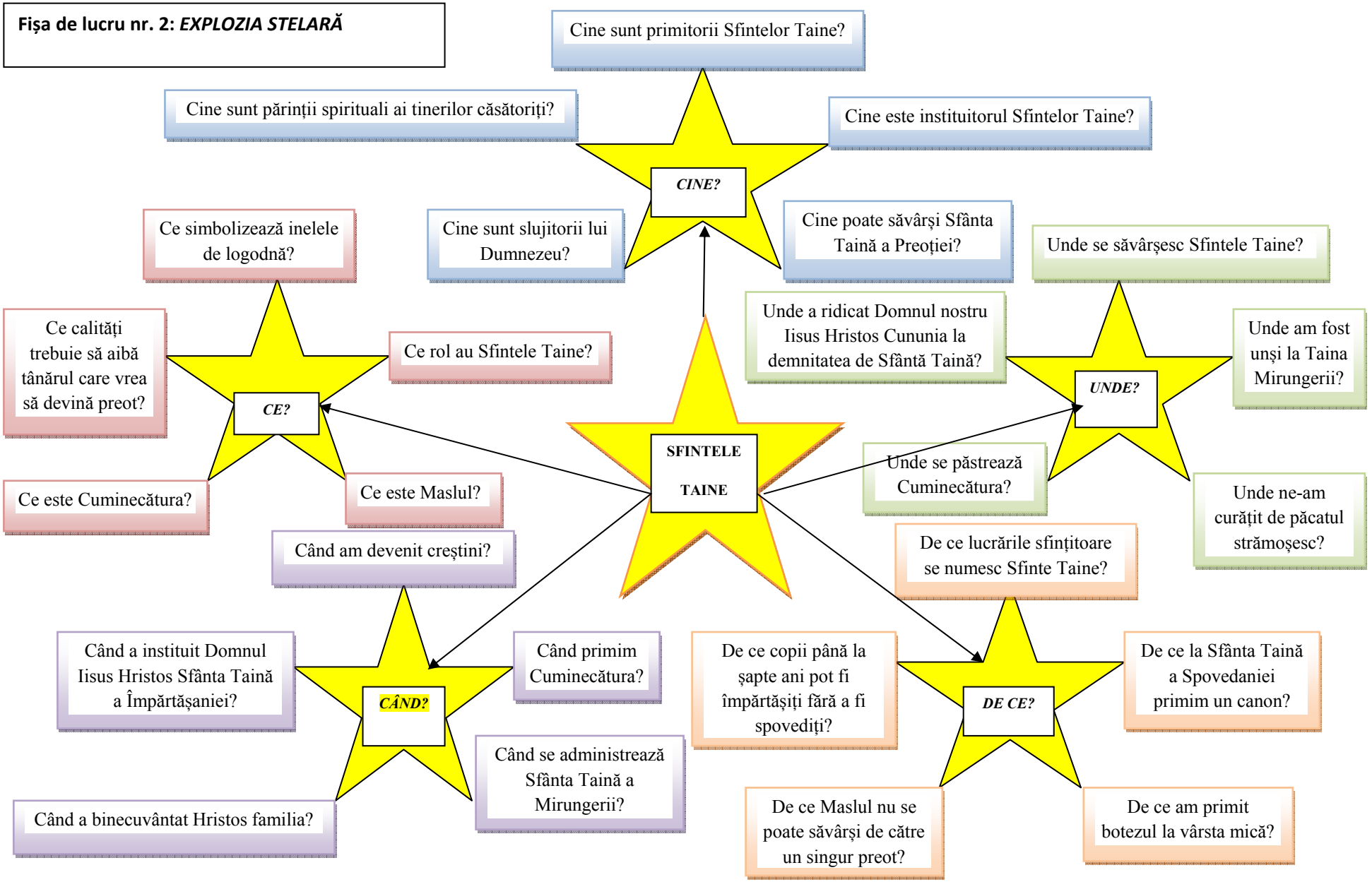
			hârtia de pe Flip-chart, întrebări referitoare la Sfintele Taine, iar perechile: ***„Mărturisitorii credinței”, „Altruiștii”, „Samarineanul milostiv”, „Luminătorii credinței”, „Unitatea credinței”*** vor elabora răspunsurile și vor răspunde, oral, la întrebările adresate de perechea stabilită inițial. Profesorul coordonează activitatea elevilor.	ce...? Perechea ***„Nădejdea”*** va determina perechea ***„Luminătorii credinței”*** să răspundă la întrebările ,,Când...? Perechea ***„Evlavia”*** va determina perechea ***„Unitatea credinței”*** să răspundă la întrebările ,,Ce...? Întrebările și răspunsurile vor fi înscrise pe hârtia de pe Flip-chart, pe Fișa de lucru nr. 1.
3.	***Recapitularea și sistematizarea cunoștințelor prin utilizarea lor în contexte diferite***	25'	- Recapitularea și sistematizarea cunoștințelor se face prin metoda interactivă: Tehnica ,,Lotus”.(Fișa de lucru nr. 3 și nr. 4) Se cere elevilor să formeze opt grupe în jurul mesei centrale, fiecare grupă se va așeza la una dintre cele opt mese din jurul mesei centrale. Pe masa din centru elevii vor afla tema centrală scrisă de profesor pe o foaie de hârtie. Se cere elevilor să completeze cele opt idei secundare. Ideile secundare devin teme centrale pentru fiecare din cele opt grupe constituite. Astfel, fiecare grup lucrează independent, la dezvoltarea uneia dintre ele, exercițiu creator la care participă toți membrii grupului. Profesorul coordonează activitatea elevilor.	Elevii lucrează pe grupe. Ei completează ideile secundare care la rândul lor devin teme centrale. Grupa A are de găsit opt idei pentru tema A. Grupa B are de găsit opt idei pentru tema B. Grupa C are de găsit opt idei pentru tema C. Grupa D are de găsit opt idei pentru tema D. Grupa E are de găsit opt idei pentru tema E. Grupa F are de găsit opt idei pentru tema F. Grupa G are de găsit opt idei pentru tema G. Grupa H are de găsit opt idei pentru tema H. Lucrează pe Fișa de lucru anexată la proiect.
4.	***Realizarea conexiunii inverse (pe parcursul***	'	Se anunţă şi se scrie pe tablă data şi titlul lecţiei. Se precizează obiectivele lecţiei.	Elevii se implică cu mult interes și rezolvă sarcinile de lucru cu succes.

	lecției)			
5.	***Evaluarea finală și tema pentru acasă***	2'	Se fac aprecieri pentru munca în echipă și aprecieri individuale. Tema: Compuneți câte o poezie, pentru fiecare Sfântă Taină, ținând seama de următoarele indicații: Poezia va avea următoarea structură: ***1***. *Primul vers* va fi *un singur cuvânt – cheie,* de obicei un substantiv (subiectul poeziei) care va fi explicitat în versurile următoare. **2**. *Al doilea vers* va fi format din *două cuvinte,* de obicei adjective, care descriu subiectul poeziei 3. *Al treilea vers* va fi format din *trei cuvinte,* de obicei verbe la gerunziu, care exprimă acţiuni 4. *Al patrulea vers* va fi format din patru cuvinte care exprimă sentimentele autorului / autorilor faţă de subiectul abordat. 5. *Al cincilea vers* va fi format *dintr-un cuvânt*, care exprimă esenţa subiectului.	Elevii notează tema pentru acasă.
6	Încheierea activităţii	1	Rugăciunea Salutul	Rugăciunea Salutul

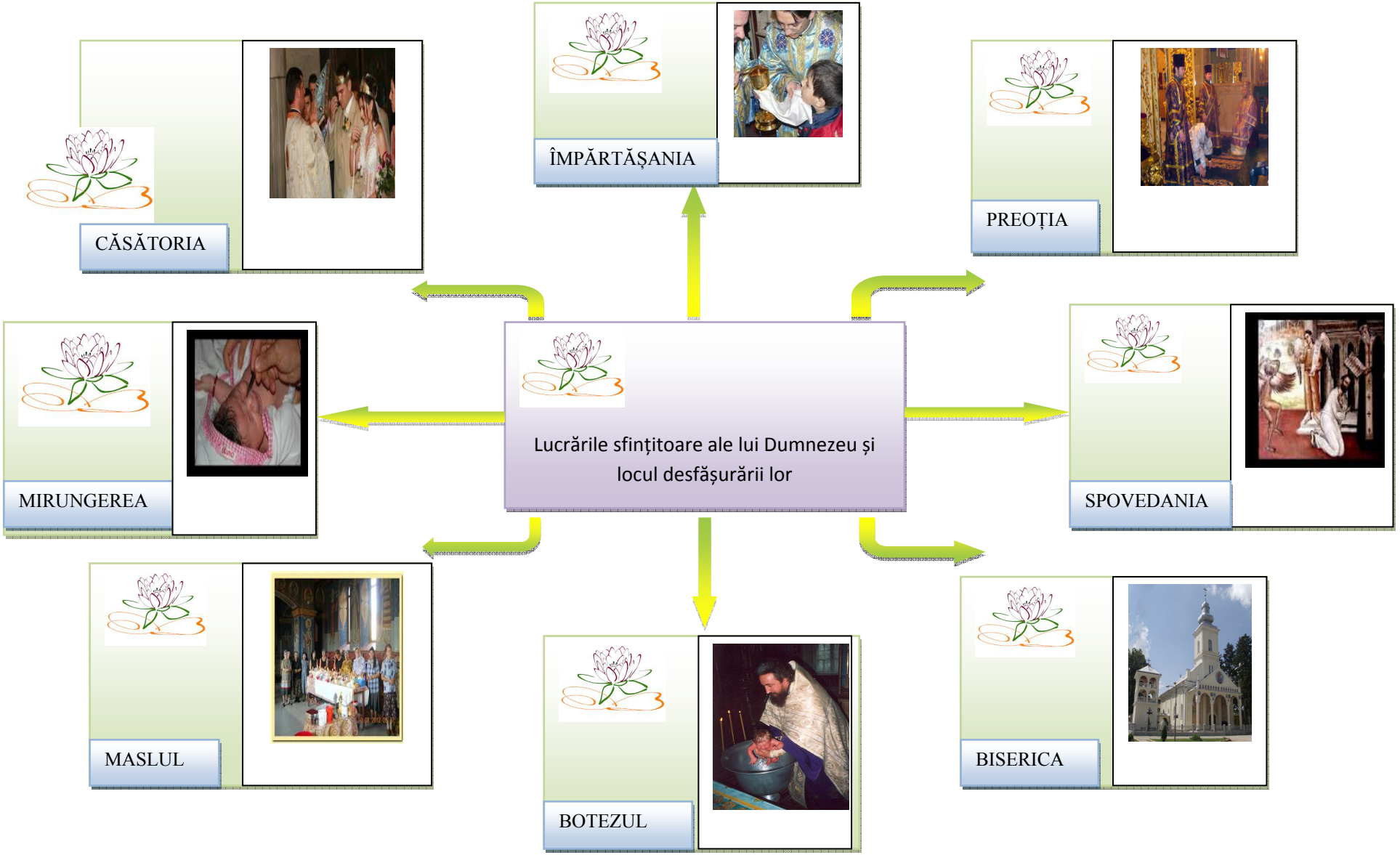
Fișa de lucru nr. 1, DIAGRAMA VENN



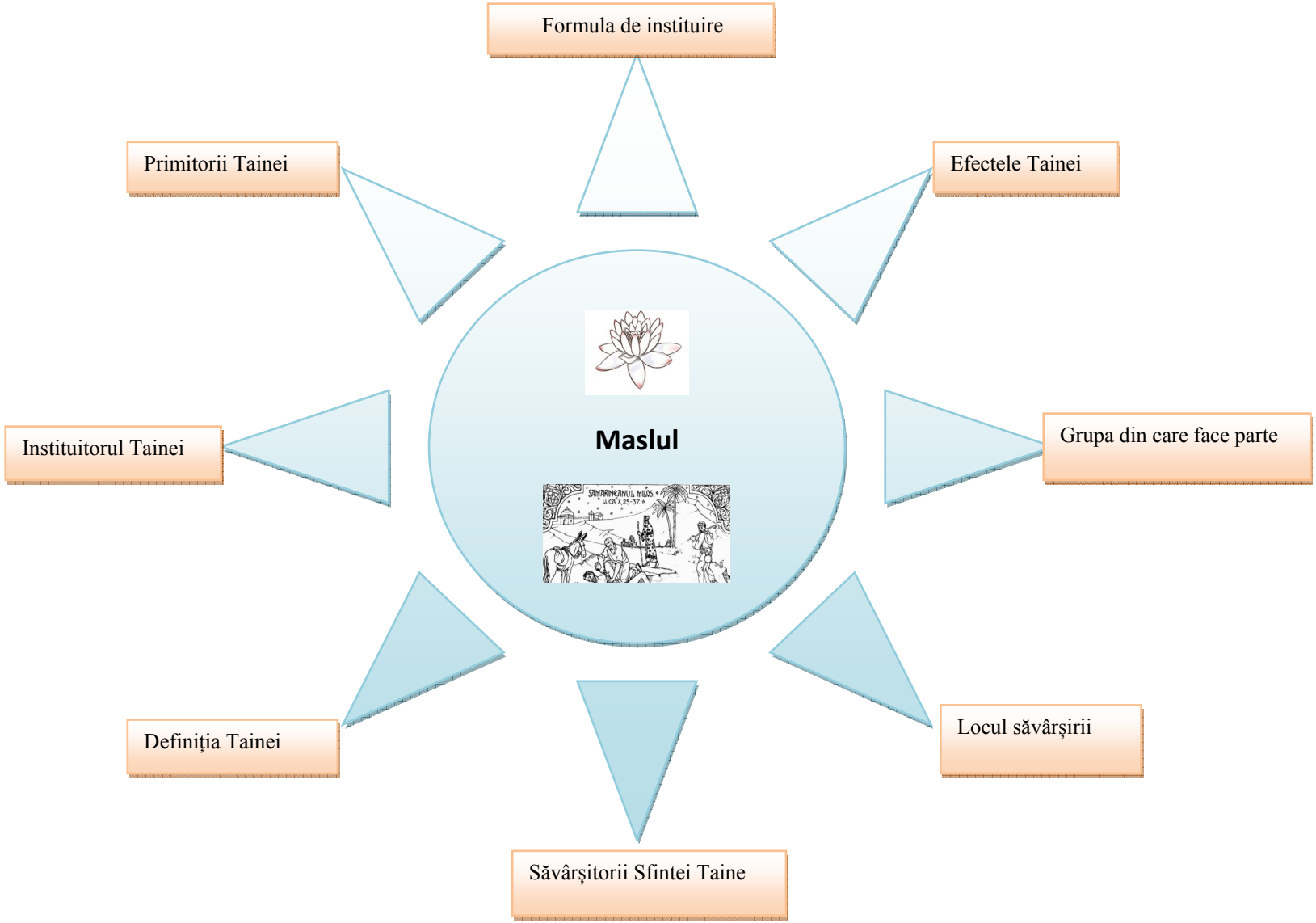
Fișa de lucru nr. 2: *EXPLOZIA STELARĂ*



Fișa de lucru nr. 3. Tehnica Lotus (Floarea de nufăr) Tema centrală: **Lucrările sfințitoare ale lui Dumnezeu și locul desfășurării lor,** Ideile secundare: Botezul, Mirungerea, Împărtășania, Spovedania, Maslul, Cununia, Preoția și locul desfășurării lor: Biserica.



Fișa de lucru nr. 4 Tehnica Lotus (Floarea de nufăr) Tema centrală: **Maslul**



BIBLIOGRAFIE

Albulescu, I., Albulescu, M., 2000, *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane,* Ed. Polirom, Iaşi.

Băncilă, V.,1996, *Inițierea religioasă a copilului* ,ed. Anastasia, București.

Cerghit, I. ș.a., 2002, *Prelegeri pedagogice,* Polirom, Iaşi.

Cerghit, I.,1983, *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă,* EDP, București.

Creţu C., 1998, *Curriculum individualizat şi personalizat,* Ed. Polirom, Iaşi.

Cristea, S., 1979, Dicționar de termeni pedagogici, EDP, București.

Cucoş, C., 1995, "Pedagogie şi axiologie", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Cucoş, C., 1996, *Pedagogia*, Editura Polirom, Iaşi.

De Landsheere, G. V., 1979, *Definirea obiectivelor educatiei,* EDP, București.

Dunn, R., & Dunn, K. ,1992, *Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12*. Boston: Allyn and Bacon.

Gagne, R., & Briggs, L. ,1979, *Principles of instructional design,* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Gagné, R., 1977, *Principii de design al instruirii,* EDP, Bucureşti.

Gheorghe, I.(coord),2006, *Didactica aplicată a disciplinei. Religie*, Editura Arves, Craiova.

Ghid de evaluare pentru ştiinţe socio-umane, 2000, SNEE, Ed. Prognosis, Bucureşti,.

Ghid metodologic de aplicare a programelor şcolare pentru aria curriculară "Om şi societate", 2002, lucrare apărută sub coordonarea CNC, Ed. SC Aramis Print, Bucureşti.

Giese, G., 1933, *Staat und Erziehung*, Hamburg.

Hameline, D., 1986, *L'education, ses images et son propos*, Paris.

Herzen, A.J., 1951, *Despre educaţie,* Bucureşti, p.33, după D. Călugăr, 1976, "Catehetica", Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române

Ionescu, Miron (coord.),1998, *Educaţia şi dinamica ei*, Editura Tribuna Învăţământului, Bucureşti.

Ionescu, Miron, 2003, *Instrucţie şi educaţie. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Garamond, Cluj-Napoca.

Ionescu, Miron,1979, *Previziune şi control în procesul didactic*, Editura Dacia,Cluj-Napoca.

Ionescu, Miron,1982, *Lecţia între proiect şi realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

Istrate E., 2005, *Metodica predării specialităţii,* Ed. Academiei, Bucureşti.

Iucu, R.,2008, *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*, Ed. Polirom, Iaşi.

Jinga, I. ş.a., 1994, *Învăţarea eficientă,* EDITIS, Bucureşti.

M.Ed.C., C.N.C.: Programe şcolare; Ghiduri de aplicare a programelor; Standarde profesionale pentru profesia didatică, descriptori de performanţă etc.

Miclea, I., 1942, *Principii de pedagogie creştină,* Tipografia Seminarului, Blaj.

Mihăescu Diana, 2003, *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane,* Editura Continent, Bucureşti.

Neculau, A., 1999, *Memoria pierdută. Eseuri de psihosociologia schimbării*, Polirom, Iaşi.

Opriș, D., Opriș, M.,2008, *Metode active de predare-învățare. Modele și aplicații la religie*, ed. Sf. Mina, Iași.

Pânişoară, O., 2009, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică,* Ed. Polirom, Iaşi.

Păun, E., Potolea, D.(coord),2002, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Polirom, Iași.

Prelici, V., 1997, *A educa inseamna a iubi,* EDP, București.

Radu, I.,T, 1981, *Teorie şi practică în evaluarea eficienței învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Russ, J., 1999, *Metodele în filosofie,* Editura Univers Enciclopedic, București.

Sălăvăstru, D*., 1999, Didactica Psihologiei, Ed. Polirom, Iaşi.*

Șebu, S., Opriș, M., Opriș, D., (2000), *Metodica predării religiei*, Ed. Reîntregirea, Alba Iulia.

Stan, E., 2004, *Despre pedepse și recompense în educație,* Ed. Institutul European, Iași.

Stoica A. (coord), 2001, *Evaluarea curentă şi examenele,* Ghid pentru profesori, Ed. Prognosis, Bucureşti.

Stoica A., 2003, *Evaluarea progresului şcolar. De la teorie la practică,* Ed. Humanitas Educational, București.

Văideanu, G., 1998, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.

Webster's Ninth, 1991, *New Collegiate Dictionary*, Springfield, MA: Merriam Webster.

www. cnc.ise.ro

www. edu. ro

www.didactic.ro